AMERICA INDIGENA

ORGANO TRIMESTRAL DEL INSTITUTO INDIGENISTA INTERAMERICANO

Vol.
XVI

Núm.
2

ABRIL, 1956
MEXICO, D. F.

INSTITUTO INDIGENISTA INTERAMERICANO

Teléfono 10-15-68 Niños Héroes, 139 México 7, D. F.

CONSEJO DIRECTIVO:

Ecuador, Presidente: Gustavo Pérez Chiriboga.
Colombia, Vicepresidente: Luis A. Flórez
Argentina: José Francisco Suárez.
Bolivia: Gabriel Arze Quiroga.
(Delegado alterno: Carlos Ponce Sanginés.)
Brasil: Carlos Martins Thompson-Flores.
Costa Rica: Gonzalo Solórzano González.
El Salvador: Carlos Adalberto Alfaro.
Estados Unidos: Alex G. Jácome.
Guatemala: José Gregorio Díaz Loarca.
Honduras: Porfirio Hernández Irías.
México: José Ángel Ceniceros.
(Delegado alterno: José L. Melgarejo Vivanco.)
Nicaragua: Eusebio Morales.
Paraguay: Mario L. Mallorquín.
Perú: Luis M. Vinatea.
Venezuela: Rafael Angarita Arvelo.

COMITÉ EJECUTIVO:

Venezuela, Presidente: Rafael Angarita Arvelo.
Costa Rica: Gonzalo Solórzano González.
Estados Unidos: Alex G. Jácome.
México: José Ángel Ceniceros.
Nicaragua: Alberto Sevilla Sacasa.

Director: MANUEL GAMIO
Secretario: MIGUEL LEÓN PORTILLA

EL INSTITUTO INDIGENISTA INTERAMERICANO, establecido por el Primer Congreso Indigenista Interamericano (1940), tiene su base legal en una Convención y está financiado mediante cuotas de los Gobiernos ratificantes. El **Instituto** intercambia informes sobre la vida indígena y métodos para mejorar sus condiciones sociales y económicas; inicia, dirige y coordina estudios relacionados con la solución de problemas indígenas y que contribuyan a un mejor conocimiento de la vida de éstos.

THE INTER-AMERICAN INDIAN INSTITUTE, established by the First Inter-American Indian Congress (1940), has its legal basis in a Convention and is supported by quotas from ratifying governments. It serves as a clearing house for information on Indians and on methods of improving their social and economic conditions, and initiates, directs and coordinates studies applicable to the solution of Indian problems or contributing to better knowledge of Indian life.

AMERICA INDIGENA

Publicación trimestral para fomentar el intercambio de informaciones acerca de la vida indígena actual y de la política y programas que se están desarrollando en su favor. El BOLETÍN INDIGENISTA es suplemento también trimestral de la Revista, en el cual se publican noticias sobre asuntos indígenas de América. La suscripción anual de ambas revistas es de:

	México	Otros países
Regular	$ 32.00	4.00 Dols.
Patrocinador	$ 80.00	10.00 Dols.

Is a quarterly publication designed to foster the interchange of information on the life of Indians today and the policies and programs being developed on their behalf. Its supplement is the BOLETIN INDIGENISTA, which reports trimestrally on current events in Indian affairs throughout the Americas. The subscription costs for both publications are as follows:

	Otros países
Regular	4.00 Dols.
Sponsoring	10.00 Dols.

AMERICA INDIGENA

ORGANO TRIMESTRAL DEL

INSTITUTO INDIGENISTA INTERAMERICANO

Director: MANUEL GAMIO

Secretario: MIGUEL LEÓN PORTILLA

Vol. XVI | MEXICO, D. F., ABRIL, 1956 | NUM. 2

SUMARIO

EDITORIAL

El problema lingüístico-cultural 79
The cultural-linguistic problem 81

ARTÍCULOS:

Situación económica, social y cultural de la mujer en los países andinos, por *Aníbal Buitrón* 83
La lengua vernácula y el bilingüismo en la educación, por *Juan Comas* 93
Danzas, costumbres y creencias de los indios del Gran Chaco, por *Lázaro Flury* 111
The psychophonemic method of teaching to read, por *Guillermo Cameron Townsend* 123
La enseñanza del Folklore General, por *Paulo de Carvalho Neto.* 133
La lingüística en el Centro Coordinador Tzeltal-Tzotzil, por *Carlo Antonio Castro* 139

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS:

Applied Anthropology in Mexico, a paper presented by Alfonso Caso and Gonzalo Aguirre Beltrán (*John Collier*) 159
Arte Primitiva Brasileira, por Odorico Pires Pinto (*Vicente T. Mendoza*) 160
Anuario de la Sociedad Folklórica de México, publicado por Vicente T. Mendoza y Virginia Rodríguez Rivera (*Miguel León Portilla*) 162

COLABORADORES

ANÍBAL BUITRÓN, ecuatoriano. Profesor Normalista y graduado en Antropología en la Universidad de Chicago. Jefe de la Sección de Trabajo, Migración y Seguridad Social de la División de Trabajo y Asuntos Sociales, Unión Panamericana. Ha realizado muchas investigaciones sobre el indio ecuatoriano y publicado numerosos trabajos en esta Revista. Entre sus trabajos más recientes cabe mencionar *The Awakening Valley*, (con John Collier Jr.).

JUAN COMAS, mexicano. Doctor en Antropología por la Universidad de Ginebra, Ex-Secretario del Instituto Indigenista Interamericano, Profesor de la Escuela Nacional de Antropología y de la Escuela Normal Superior de México e Investigador de Carrera del Instituto de Historia de la Universidad Nacional de México. Autor de numerosos trabajos sobre Pedagogía, Antropología e Indigenismo.

LÁZARO FLURY, argentino. Presidente de la Comisión Indigenista Argentina. Miembro Fundador de la Acción Indoamericana de Buenos Aires. Colaborador del Instituto de Lingüística y Folklore de la Universidad de Córdoba. Asesor del Instituto de Recuperación y Difusión del Folklore Argentino. Miembro Honorario del Instituto del Folklore de Piracicaba (San Pablo) Brasil, y de diversas instituciones del país y extranjeras. Ha publicado numerosas obras de su especialidad.

GUILLERMO CAMERON TOWNSEND, norteamericano. Fundador y Director General del Instituto Lingüístico de Verano. Ha hecho interesantes investigaciones de campo en México, Perú, Bolivia, etc. Autor de importantes trabajos lingüísticos relacionados con los idiomas indígenas americanos.

PAULO DE CARVALHO NETO, brasileño. Licenciado en Ciencias Sociales por la Universidad de Río de Janeiro. Ha sido Profesor de Etnología en la Universidad de Asunción, Paraguay, en su calidad de Miembro de la Misión Cultural Brasileña en dicho país. Fundador del Centro de Estudios Antropológicos del Paraguay y autor de numerosos artículos sobre temas especialmente de Folklore. Actualmente dicta un Curso de Folklore General y del Brasil en Montevideo.

CARLO ANTONIO CASTRO, brasileño. Graduado en la Escuela Nacional de Antropología e Historia de México. Jefe de la Sección de Lingüística en el Centro Coordinador Tzeltal-Tzotzil del Instituto Nacional Indigenista. Profesor de Lingüística Aplicada, en los cursos especiales que la Escuela Nacional de Antropología y el INI mantienen en "La Cabaña", San Cristóbal de las Casas. Ha efectuado investigaciones en la Mixteca Alta, Oax., Región Pame Meridional, Hgo., etc. Entre sus trabajos se pueden mencionar *Mayultianguis y Tlacoatzintepec, pueblos serranos chinantecos* (en colaboración con R. J. Weitlaner).

EDITORIAL

EL PROBLEMA LINGÜÍSTICO-CULTURAL

Entre los factores que afectan desfavorablemente el desarrollo de la población aborigen del Continente, el lingüístico es merecedor de especial consideración, no sólo en los países en que predomina la población autóctona, sino también en todos aquellos en que ésta existe en menor proporción.

En general, los indígenas se desarrollan en difíciles condiciones, pero éstas se extreman grandemente en quienes sólo hablan idiomas nativos, ya que se encuentran en peores circunstancias que aquellos que son bilingües o sólo hablan español. Ya sea que habiten en lejanas regiones o bien en lugares cercanos a las ciudades, su situación es de inevitable y forzoso aislamiento, pues cuando visitan éstas, además de que son incomprendidos, se les hace víctimas de engaños, burlas y vil explotación al vender sus pobres productos.

¿Cómo convencer a esos millones de parias de lo conveniente que les es aprender el idioma nacional de sus propios países y tener más estrecho contacto con los demás grupos sociales de sus respectivas regiones?

Con frecuencia se envían maestros para que les hagan aprender el idioma nacional, pero esta labor es muy lenta y tropiezan con muchos obstáculos, pues esos maestros pueden ascender a cientos o miles en los diversos países, pero los monolingües de América suman millones; además, tienen que conocer las lenguas y dialectos de quienes van a aprender los idiomas nacionales, o bien se valen de intérpretes que no siempre traducen correctamente. Además, es preciso explicar al indio previamente las ventajas que en su modo de vivir le traerá el conocimiento del nuevo idioma, incentivo éste que reviste gran importancia para que se interese en aprenderlo.

Hace algún tiempo, el *Instituto* propuso un procedimiento para colaborar en tal enseñanza, el cual consiste en establecer o aprovechar las estaciones radioemisoras existentes para explicar desde ellas a los indios, en sus idiomas propios, la conveniencia de hablar la lengua nacional, sin que por ello abandonen la que les es propia.

Esto, se les dirá, hará que ya no sean burlados ni explotados en las ciudades, facilitará el aprendizaje de la lectura y escritura, les permitirá entrevistarse directamente con las autoridades federales o estatales, a fin de que se les ayude a mejorar su defectuosa producción agrícola e industrial, sus condiciones de salud, etc. Además, en dichas audiciones se suministrarán consejos sobre cómo pueden ini-

ciar la mejoría de sus diversas condiciones de vida y se les darán a conocer música y canciones que distraigan su mente.

Tal proyecto se complementaría instalando en puntos céntricos de poblaciones indígenas representativas aparatos radio-receptores, que se encomendarían a las autoridades locales o a vecinos responsables.

El *Instituto Indigenista Interamericano* no es responsable por el contenido de los artículos firmados.

EDITORIAL

THE CULTURAL-LINGUISTIC PROBLEM

The linguistic problem deserves special consideration as being one which has an adverse effect on the devolepment of the aborigin population of the Continent, not only in countries where the autochthonous population prevails but also in places where it is to be found in a minor proportion.

Generally Indians progress under difficult circumstances which become harder when they only speak their native tongue, they find themselves at a disadvantage with bi-linguists as well as with those who speak Spanish only. Whether they dwell in distant places or near cities their position is inevitably one of isolation. Upon visiting cities to sell their wares they are cheated, made fund of, and, fall victims to base exploitation.

How must these millions of pariahs be convinced to learn the language of their respective countries and have closer contact with other social groups and benefit by it?

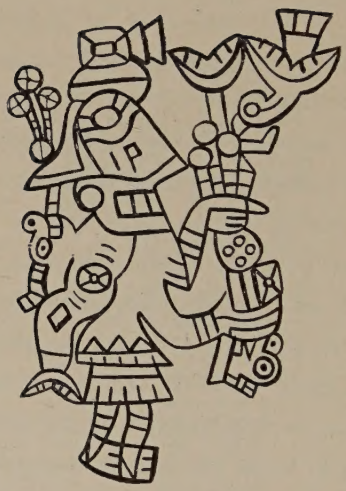
Frequently teachers are sent to help them learn the national tongue, but it is a slow task which finds many stumbling blocks; hundreds, even thousands of teachers could be sent to the different countries but the mono-linguists of America can be summed up to millions. Besides, teachers must be acquainted with the language or dialect of those who are going to learn, or have an interpreter, that not always translates correctly. Apart from this the Indian ought to get an explanation of the advantages derived from learning the new language, which means an important encouragement.

Some time ago the *Institute* suggested a way to help in this teaching. Namely by brodcasting from different radio-stations in Indian dialects, how useful it would be to learn the national language. This does not mean they had to stop speaking their native one.

It would be pointed out how this would put a stop to their being exploited and cheated, aid them in learning to read and write, let them directly interview Federal or State authorities so as to obtain profitable advice in improving deficient agricultural and industrial production,

health conditions, etc. Broadcasts would include how to improve living conditions as well as music and songs for them to enjoy.

Complementary to this plan wireless receptors would be placed in Indian towns handled by the authorities or responsible townsmen.



The *Inter-American Indian Institute* is not responsible for statements in signed articles.

SITUACIÓN ECONÓMICA, SOCIAL Y CULTURAL DE LA MUJER EN LOS PAÍSES ANDINOS

Por Aníbal Buitrón

Summary

So as to obtain a clear view of the economic, social and cultural situation of women in the Andean countries, Ecuador, Peru and Bolivia, the author divides the population into Indian, which comprises more than half of the total in each one of the three countries, and into low, middle and high class, considering these last three groups as not Indian.

The Indian population is almost exclusively agricultural, working on farms in change of a small plot of ground to cultivate for their own benefit, they earn barely enough to exist. The Indian woman helps the man in almost all his toils apart from doing the chores proper to her sex; she is a farm-hand, shepherdess, small scale merchant, sometimes does the job of a labourer in public works, buildings going up, etc. Subjected to the authority of her husband who places her on an inferior standing, her social life is extremely limited, and besides, after her daily duties are finished, she has no time for anything else. With very few exceptions they are mostly illiterate, schools are scarce in several sectors, and, reading and writing are not of much use to her in her daily duties.

The lower class woman of the rural zone is in a standing similar to the Indian woman's only she gets paid for her work with money and generally lives on land possessed by her family. In the urban zone this class of woman is employed usually as a domestic help in homes, hotels, etc. as well as in factories, or sells foodstuffs in the markets. There is a clearer line drawn between man's work and woman's work. Her social standing with man is on a greater equality basis than the Indian woman's but, she is not gifted with the loyalty and abnegation of the latter. In this class a greater number than the first one, know how to read and write though some are yet illiterate.

The middle class woman, mostly living in the cities, has a variety of occupations. Entries increase in the universities every year where they study a career with the purpose of wiping out the prejudiced idea that used to limit feminine participation in certain activities. She enjoys plenty of social freedom showing in her relations with man more equality and respect, there existing cases when a woman with a profession has a greater economic independence than man. When a profession is lacking she passes from her parent's home to her husband's where her duties are those of the general house-wife. She is slowly being drawn into active social and political life of her country.

The woman of the high class has a privileged position economically. As a rule she does not follow a career. Taken up by welfare work and a very active social life she has no time for any other occupation.

Este artículo, basado únicamente en las observaciones personales

del autor, no tiene otro propósito que presentar un cuadro general, pero franco y objetivo, de la situación económica, social y cultural de la mujer en los países andinos, agrupando bajo esta denominación a Ecuador, Perú y Bolivia.

Hemos agrupado a estos países porque tienen muchas características comunes. Una de ellas, que presenta grandes y variadas repercusiones, es la composición étnica de la población. En cada uno de ellos, los indios constituyen más de la mitad de la población total.

Para los propósitos de este artículo dividiremos a la población no india en tres grupos o clases: baja, media y alta.

Son, pues, cuatro grupos los que consideraremos separadamente porque existen grandes diferencias en lo que se refiere a su situación económica, social y cultural.

I. Situación económica

La Mujer Indígena. La ocupación casi exclusiva de la población indígena es la agricultura. El indio es campesino. Le gusta y prefiere vivir en el campo. La mayor parte de los indios trabaja en tierras que no le pertenecen. La hacienda, que es un descendiente directo de la encomienda colonial, no es solamente la tierra sino también la población indígna que en ella vive. Los indios que viven en tierras de hacienda trabajan, por lo general, a cambio de una pequeña parcela que se les entrega para su usufructo. Como el sistema de trabajo que se emplea más comúnmente en las haciendas es el de a destajo o por tarea, el jefe de familia necesita la ayuda de su mujer y de sus hijos para terminar temprano su tarea y poder dedicarse al cultivo de su parcela y a otros pequeños trabajos que suplementan en algo sus pobres ingresos. Por esta razón es muy corriente encontrar a toda la familia indígena ocupada en la siembra, en la cosecha y en otras tantas faenas agrícolas. La mujer indígena trabaja en casi todas las tareas en que se ocupa el hombre. En verdad son muchas más las tareas que realiza ordinariamente la mujer, y que no son realizadas por los hombres, que las tareas que ejecuta ordinariamente el hombre y que no son ejecutadas por las mujeres. La mujer indígena es, pues, agricultora. Es además pastora. Desde muy temprana edad se le encomienda el cuidado de las ovejas y de los cerdos de la familia o de la hacienda. Se dedica también al comercio saliendo a los pueblos a vender pequeñas cantidades de sus productos agrícolas o los simples artículos que confecciona en su hogar. Porque la mujer indígena conoce también algunas artes manuales tales como el bordado y la costura a mano, la cerámica, la cestería y, en algunos casos, el tejido. Cuando es necesario

y se presenta la oportunidad, la mujer indígena sale a trabajar en las obras públicas o en la construcción de edificios en calidad de peón. Finalmente, en los pueblos cercanos a las comunidades indígenas la mayor parte de las sirvientas son mujeres indias.

A más de todas estas actividades la mujer indígena tiene que cuidar y atender su hogar preparando los alimentos, lavando la ropa, cuidando a los niños, etc. Existe, pues, una ausencia casi absoluta de especialización. Cada mujer tiene que estar preparada para hacer de todo. Cada familia tiene que bastarse a sí misma. Se alimentan con los productos de su parcela. Se visten con las telas que teje el esposo o el hijo, cortadas, cosidas y bordadas por la esposa o la hija. Viven en una casa construída por ellos mismos. La economía indígena es una economía de subsistencia. Desde el punto de vista nacional el indio es en verdad un gran productor, pero un muy pobre consumidor. En este gran grupo de población indígena que trabaja en tierras ajenas casi no circula el dinero. No sería exagerado decir que jamás en su vida un jefe de estas familias tuvo reunido el equivalente de un dólar. Si percibe algún jornal casi siempre lo recibe en especie antes que en dinero.

La niña indígena desde muy pequeñita se viste como su madre y le acompaña en todas sus actividades. Aprende todo lo que sabe su madre observando y copiando fielmente sus movimientos, sus técnicas. La madre alienta a su hija en estos esfuerzos y con mucha paciencia le permite realizar parte de sus tareas. Así, ayudando a su madre en todas las actividades diarias y bajo su supervisión constante y bondadosa, la niña indígena aprende todo lo que le hará falta saber más tarde. Es por esto que las niñas son una réplica de sus madres y es así como se perpetúan las costumbres y se vuelven tradición. Cuando todavía es muy joven la niña indígena ya conoce todas las habilidades que necesitará durante el resto de su vida.

La Mujer de la Clase Baja. Existen ciertas diferencias en lo que se refiere a su situación económica de acuerdo a la zona, rural o urbana, que habita. En la zona rural la mujer de la clase baja se encuentra en una situación muy similar, en ciertos aspectos, a la de la mujer indígena. Sus ocupaciones, la educación que reciben los niños, etc., son prácticamente las mismas. Pero mientras la mayor parte del trabajo indígena es a cambio del usufructo de una parcela, el de la clase baja es a cambio de un jornal en dinero. Y es que por lo general estas familias no viven en tierras de hacienda sino en las suyas propias. Además, las mujeres de esta clase se dedican más activamente, y en mayor escala que las mujeres indígenas, al comercio. Los individuos de esta

clase si no producen más, es seguro que consumen más que los indios. Su economía ya no es de mera subsistencia, por lo menos no en la extensión que lo es la de la población indígena. Circula más dinero. Se compra y se vende más.

En la zona urbana la mujer de esta clase se ocupa principalmente en el servicio doméstico. Pero a diferencia de la mujer indígena que trabaja generalmente a cambio de la alimentación, el vestido y la vivienda, la mujer de la clase baja trabaja usualmente a cambio de un sueldo y puede o no vivir en la misma casa donde presta sus servicios. Un alto porcentaje de las familias de la clase media tienen por lo menos una sirvienta mientras que la mayor parte de las familias de la clase alta tienen más de una. Las cocineras, sirvientas de mesa, camareras, lavanderas, planchadoras, y barrenderas de los hoteles, restaurantes y casas de huéspedes, exceptuando quizás únicamente los de más alta categoría, son también mujeres de este grupo. Otro porcentaje considerable de estas mujeres trabaja en calidad de obreras en las fábricas, especialmente en las de tejidos. Casi todas las vendedoras de artículos alimenticios en los mercados públicos son también mujeres de esta clase. Finalmente algunas de estas mujeres son costureras, bordadoras, parteras prácticas, curanderas, y las que acaban de llegar del campo no es raro que comiencen trabajando en calidad de peones. A más de todas estas ocupaciones, estas mujeres al igual que las mujeres indígenas, tienen que cuidar y atender sus hogares preparando los alimentos, lavando la ropa, criando a los niños, etc.

En este grupo existe ya diversificación en las ocupaciones, especialización rudimentaria. El conocimiento de las diferentes habilidades que debe conocer la mujer ya no es transmitido únicamente por las madres. La diversificación de las ocupaciones hace indispensable un período de aprendizaje más o menos formal que se realiza sirviendo de ayudante a una persona con mayor conocimiento y experiencia. En este grupo ya no es posible que la mujer sepa de todo y que las familias se basten a sí mismas. Hay también una mayor diferenciación entre las ocupaciones del hombre y aquellas de la mujer.

La Mujer de la Clase Media. Vive de preferencia en la ciudad. Sus ocupaciones comprenden una gran variedad de actividades, desde aquellas que no necesitan de ninguna preparación formal hasta aquellas que requieren un grado mayor o menor de especialización. En el primer caso estarían comprendidas las mujeres que trabajan de vendedoras en los almacenes; las cajeras; telefonistas; recepcionistas; taquilleras; etc., y en el segundo las costureras y bordadoras (más especializadas, con clientela más selecta o dueñas de talleres); mecanógrafas; taquígrafas;

trabajadoras sociales; parteras profesionales; enfermeras; profesoras de escuelas primarias, secundarias, de artes y oficios y de bellas artes; médicos; dentistas; farmacéuticos; abogados; etc.

Cada año un mayor número de mujeres jóvenes de esta clase ingresa a los colegios, escuelas profesionales y universidades. Cada año se van destruyendo más y más prejuicios que limitaban la participación de la mujer en ciertas actividades económicas, sociales y culturales.

Un número apreciable de mujeres jóvenes de esta misma clase, sin ninguna preparación especializada o profesional, busca, gestiona y encuentra empleo en las distintas dependencias oficiales. Generalmente estas muchachas consiguen trabajo más por recomendaciones de individuos de influencia política y social que por su preparación. Hay mujeres jóvenes, empleadas públicas, que con su sueldo mantienen a sus familias ya sea porque el padre ha muerto, porque ha perdido el empleo o porque debido a la edad ha tenido que jubilarse. Otras en cambio utilizan su sueldo únicamente para satisfacer sus caprichos. Esto último es verdad especialmente en un grupo de mujeres que ocupan una posición intermedia entre la clase media y la clase alta.

Entre las mujeres de la clase media existe, pues, un alto grado de especialización y diversificación de ocupaciones. El aprendizaje es formal y técnico y en general su trabajo reviste las características universales propias de la cultura occidental.

La Mujer de la Clase Alta. La situación económica de la mujer de la clase alta es desde todo punto de vista especial y privilegiada. Pertenecen a familias acaudaladas y distinguidas social y políticamente. Nunca les han faltado los medios económicos para satisfacer todos sus caprichos. Por esta razón nunca han hallado mayor necesidad de aprender una profesión. En las escuelas y colegios a los que concurren reciben una educación académica, religiosa, sin ningún sentido práctico. Por lo general no ejecutan trabajos domésticos tales como la cocina, la costura, etc., porque disponen de sirvientes que se encargan de estas actividades. Hasta la crianza de sus hijos encargan a otras personas. Es una clase económicamente improductiva.

Las actividades de beneficencia son las que parecen atraer de manera especial a las mujeres de esta clase. Los cargos directivos de la Cruz Roja, por ejemplo, se encuentran casi todos en sus manos. Sirven además en comités temporales o permanentes que se organizan con estos mismos fines. Las pocas mujeres de esta clase que trabajan percibiendo un sueldo son por lo general aquellas cuyas familias han perdido su fortuna. Entonces sus parientes y amigos se apresuran a

interponer su influencia para conseguirles un buen empleo que les permita seguir manteniendo su posición social y su dignidad.

Al contrario de lo que sucede con la mujer indígena y con la mujer de la clase baja, en esta clase las actividades sociales prácticamente no dejan tiempo a la mujer, (ya hemos dicho que tampoco tienen el interés), para que se dedique a actividades económicas.

II. Situación social

La Mujer Indígena. Las relaciones sociales de los indios tienen lugar en un plano de igualdad solamente entre ellos mismos. En sus relaciones sociales con los demás grupos es siempre de inferior a superior. La población no india emplea siempre el *tú* en vez de *usted*, en su trato con los indios. Nunca les llama señor o señora. Por su parte los indios en su trato con los "blancos" siempre emplean términos que denotan mucho respeto y sumisión tales como patrón, amo, etc.

La mujer indígena, en mayor grado que en todos los otros grupos, está sujeta a la autoridad del hombre. Cuando se casa es una compañera fiel y abnegada de su marido a quien le ayuda y le cuida preocupándose más de su bienestar que del suyo propio. Es muy corriente encontrar en los caminos, al final de los días de feria o de fiesta, parejas de indios que regresan al hogar; el marido sin poder sostenerse de pie debido a la embriaguez, la mujer sosteniéndole y ayudándole a caminar; o él recostado a la orilla del camino durmiendo su borrachera, mientras ella lo cuida pacientemente sentada a su lado sin importarle la hora, el sol, el viento o la lluvia. La mujer indígena participa en las fiestas, que siempre tienen un pretexto religioso; pero no baila ni bebe con la misma frecuencia que el hombre. Su papel en estas reuniones es definitivamente secundario. Todas sus relaciones sociales, dentro y fuera de su grupo, son informales, casuales. Las mujeres indígenas se reúnen en los lugares donde tienen que acudir en busca de agua para llevar a sus hogares o para lavar la ropa. Las visitas a los vecinos son ocasionales y por lo general de corta duración. Los pocos viajes que realiza a los pueblos cercanos los aprovecha para ir a la iglesia, a la taberna, acompañando a su esposo, o a la casa de unos pocos amigos "blancos" que generalmente son los compadres de bautizo de sus hijos.

Dentro de la comunidad todos se conocen y se ayudan mútuamente; pero en sus relaciones con los blancos, y aún con miembros de otras comunidades indígenas, demuestran gran desconfianza y temor.

La vida social de los indios en general y de la mujer indígena en particular es muy pobre. Las ocupaciones ordinarias atendiendo a su

propio trabajo, al de su esposo y al de su familia no le dejan prácticamente tiempo para ninguna otra clase de actividad. Es un luchar constante por la vida que no se puede posponer.

La Mujer de la Clase Baja. Sin lugar a duda la mujer de esta clase goza de un poco más de libertad e independencia que la mujer indígena. Quizás esto se debe al mero hecho de que no se viste como india; porque debemos aclarar que la diferencia entre indio y blanco es únicamente cultural. Más aún, el vestido es hasta cierto punto, el factor determinante para que se clasifique a una persona como india o como blanca. Está menos sujeta a explotación y abuso que la mujer indígena y seguramente por esta razón es menos desconfiada, menos temerosa. Pero a diferencia de la mujer indígena que, como hemos dicho, se encuentra perfectamente integrada en su comunidad, que sabe que pertenece a un grupo donde encuentra seguridad y comprensión y que no le cabe duda de su futuro, por poco halagador que nos parezca, la mujer de la clase baja vive en un mundo de incertidumbre, de inestabilidad, de inseguridad y de ansiedad. La mujer de esta clase representa el problema del mestizo que no es ni indio ni blanco y que encuentra resistencia para ser aceptado entre los unos y los otros. En sus relaciones con los hombres ocupa todavía una situación de inferioridad aunque no en el mismo grado que la mujer indígena. La mujer de esta clase, por lo general, no demuestra ni la misma fidelidad ni la misma abnegación que la mujer indígena hacia su marido. El porcentaje de hijos ilegítimos es más alto en esta clase que en todas las demás. La mujer de la clase baja es más rebelde, más independiente, con menos escrúpulos. Su participación en las fiestas y en las pocas otras actividades sociales de sus esposos es más activa, más frecuente.

La mujer de la Clase Media. La mujer de esta clase, especialmente la que trabaja y goza de un sueldo propio, disfruta de considerable libertad e independencia. Concurren regularmente al teatro, al cine, a conferencias, conciertos, exposiciones de arte, paseos campestres, etc. Las visitas, las invitaciones y los paseos son frecuentes, se los busca y se los recibe con deleite. La mujer de esta clase goza de sus actividades sociales. En sus relaciones con los hombres hay más igualdad, respeto mutuo y entendimiento. Esto es verdad de manera especial cuando se trata de mujeres profesionales que tienen su modo propio de vida y que no van a depender enteramente del hombre para su subsistencia.

Creemos nosotros que existe una relación muy estrecha entre el grado de igualdad en que tienen lugar sus relaciones con el hombre y su independencia económica.

A mayor independencia económica de la mujer parece corresponder una mayor igualdad con el hombre. Es seguro que en este grado de igualdad juega un papel muy importante la educación de la mujer. Pero hay que tener presente que la independencia económica de la mujer, por lo menos dentro de esta clase, depende en gran medida de su preparación cultural. Una profesora o una enfermera tiene, en la mayoría de los casos, la misma cultura y las mismas posibilidades económicas que sus novios o esposos. En otros casos, que no son pocos, la mujer se encuentra en una situación superior. Además la mujer profesional tiene sus círculos propios de amistades, sus reuniones, sus fiestas, etc.

En cambio la muchacha que carece de una profesión y de un sueldo, al casarse sale de la dependencia de sus padres y pasa a la de su marido. Sus relaciones sociales son limitadas porque no pertenece a ningún grupo organizado y porque las relaciones de su marido no son necesariamente las suyas. La mujer de la clase media en la América Latina no participa tanto como la mujer norteamericana en las actividades sociales de su esposo. Frecuentemente la mujer, especialmente la que no es profesional, permanece en el hogar mientras su esposo asiste a bailes, a clubs, al teatro, etc.

A diferencia de los dos grupos anteriores, esta mujer participa activamente, no sólo en la vida social, sino también en la vida política de su país. Un número cada vez más alto de ellas interviene en las elecciones de funcionarios locales y nacionales y se la encuentra formando parte de comités con fines benéficos, sociales, políticos, religiosos, etc.

En general la mujer de la clase media está integrándose cada vez mejor como un miembro activo de la comunidad.

La Mujer de la Clase Alta. La vida social de la mujer de la clase alta es intensa. No sería exagerado decir que es su primera preocupación y que ocupa la mayor parte de su tiempo. Casi diariamente visitan y son visitadas por sus amistades; asisten a fiestas organizadas por los clubs; a recepciones oficiales y particulares; al cine, al teatro; a conciertos, conferencias y exposiciones de arte. Algunas de estas mujeres patrocinan esta clase de actividades, son las organizadoras. Las actividades sociales toman tanto de su tiempo que prácticamente no tienen oportunidad para nada más.

III. Situación cultural

La Mujer Indígena. Casi la totalidad de las mujeres indígenas son analfabetas. Los indios todavía se resisten a enviar a sus hijos a la escuela.

Esto se explica, primero, porque no existen o son muy escasas las escuelas convenientemente localizadas y organizadas como para que asistan a ellas los niños indígenas. Segundo, porque como ya hemos dicho la familia indígena necesita el aporte que pueden dar sus hijos para el sostenimiento de la familia. Hemos visto como, desde muy pequeños, ayudan a sus padres en las tareas ordinarias o se encargan por completo de otras tales como el pastoreo de los ganados que son remuneradas independientemente del trabajo que realiza el padre. En tercer lugar, en muchas comunidades indígenas no existe todavía la necesidad de aprender a leer y escribir porque es un conocimiento o una habilidad que no les sirve para nada en las actividades ordinarias que realizan o tendrán que realizar más tarde.

La Mujer de la Clase Baja. Las familias de esta clase que viven en el campo y en los pueblos pequeños han convenido más o menos en enviar a sus hijos varones a la escuela; pero todavía se resisten a hacer lo mismo con sus hijas. No solamente se duda aún sobre la importancia de la educación sino que se considera perjudicial el que las niñas aprendan a leer y escribir. Por esta razón el porcentaje de analfabetismo entre las mujeres es mucho más alto que entre los hombres.

En las ciudades, no tanto por convencimiento de los padres como por la vigilancia que se ejerce para que se cumpla la ley de educación obligatoria, un mayor número de niñas de esta clase concurre a la escuela. Pero la verdad es que muy pocas de ellas terminan la escuela primaria. Por lo general permanecen en la escuela únicamente mientras su desarrollo físico no les permite encontrar una ocupación remunerada.

La Mujer de la Clase Media. Casi la totalidad de las mujeres de esta clase han terminado por lo menos la escuela primaria. No solamente existen facilidades para que las niñas de esta clase asistan a la escuela sino que en las familias hay el convencimiento de la importancia que tiene la educación para el futuro de sus hijas. En los últimos años ha aumentado considerablemente el número de muchachas que ingresan a los colegios de enseñanza secundaria, donde se gradúan de bachilleres; a las normales donde adquieren el título de profesoras y a las escuelas profesionales donde aprenden mecanografía, taquigrafía, contabilidad, economía doméstica, corte y confección, etc. Ha aumentado también, aunque no en la misma proporción, el número de muchachas que, habiendo terminado la educación secundaria, ingresan a las universidades a especializarse, principalmente, en enfermería, servicio social, obstetricia, odontología y leyes.

Nosotros creemos que la clase media va tomando cuerpo y fortaleciéndose en toda la América Latina.

La Mujer de la Clase Alta. Las muchachas de esta clase asisten de preferencia a las escuelas particulares regentadas por religiosas y cuando salen a estudiar en el exterior favorecen esta misma clase de instituciones. Por lo general su educación es humanística, teórica, sin ningún sentido pragmático. Algunas de estas mujeres se dedican seriamente o como pasatiempo al arte y a la literatura. Organizan clubs literarios y patrocinan actividades culturales. Sin embargo, son muy pocas las mujeres de esta clase que se han distinguido en la ciencia, en el arte, en la literatura o en la política.

LA LENGUA VERNÁCULA Y EL BILINGÜISMO EN LA EDUCACIÓN

Por Juan Comas

Summary

The object of the present article is to examine the problem of education and literacy work in regions where the national language differs from the vernacular or native one. Should only the national language be used, or, should the native tongue be taught as a didactic method in the first years of schooling?

Objections to this latter plan are analyzed as well as the position taken by those who consider it advisable, pedagogically and psychologically.

Following, Dr. Comas briefly reviews the solution of this problem in several countries: Indonesia, Philippine Islands, Pakistan, Burma, New Zealand, African Territories under colonial regime, Lybia, Haití, United States, Guatemala and Bolivia. He concludes this second part with some remarks on the Conclusions arrived at by the Commission of Experts appointed by Unesco in 1951, amply presented in the volume titled *Use of Vernacular Languages in Teaching* published also by the Unesco.

In the concluding part the author recalls the resolutions adopted in this respect since 1944, in numerous Inter-American Congresses and Assemblies: II Pan-American Conference of Women (1924), II Inter-American Conference of Education (1934), VII American Scientific Congress (1935), III Inter-American Congress of Education (1937), I Inter-American Indian Congress (1940), Regional Seminar of Education in Latin-America (1948), II Inter-American Indian Congress (1949), I Reunion of the Inter-American Cultural Council (1951), Committee of Cultural Action of the OAS (1953), and III Inter-American Indian Congress (1954).

All these resolutions favour the use of the mother tongue in the first school years to pave the way for learning the national language.

El problema didáctico y socio-político que supone la existencia de grupos humanos cuya lengua vernácula no es el idioma nacional ha sido planteado y motivo de estudio desde hace muchas décadas. Recordamos que la Oficina Internacional de Educación, con sede en Ginebra (Suiza), ya publicó hace un cuarto de siglo el interesante volumen titulado: *Le Bilinguisme et l'Education.*

Pero realmente las soluciones dadas han sido distintas y hasta contradictorias en cada caso particular, y aun diversas en una misma región según la situación política dominante en un momento histórico dado.

Todo niño nace dentro de un ambiente cultural; siendo el idioma, a la vez, factor integrante y expresión del mismo. Por ello, la adquisición de su "lengua materna" es parte del proceso mediante el cual el

niño asimila el ambiente cultural; así se puede decir que la "lengua vernácula" desempeña un papel importante en la formación de los primeros conceptos del niño; siéndole a éste difícil, en consecuencia, asimilar cualquier nueva idea que, siendo extraña a su ambiente cultural, no pueda ser expresada fácilmente en su lengua materna.

Las lenguas vernáculas son pues algo digno de ser conservado, aunque, como sucede con todos los demás rasgos culturales, sufren modificaciones en relación con los cambios que experimenta la cultura en su conjunto.

Al aprender una lengua extraña, el niño puede encontrar grandes obstáculos en dominar suficientemente el vocabulario para expresar sus ideas. Cuando además el nuevo idioma pertenece a una cultura totalmente ajena, el niño halla aún mayores dificultades, como son interpretar por sí mismo los nuevos conceptos en términos de su lengua materna, y expresar sus propias ideas y pensamientos en la lengua no vernácula. El niño obligado a efectuar ese trabajo en una edad en que su capacidad de autoexpresión no está completamente desarrollada, quizás no logre nunca expresarse en forma adecuada.

Por estas razones, resulta necesario realizar todos los esfuerzos posibles para dar la educación en la lengua vernácula; el uso de ésta debe ampliarse hasta el grado más avanzado posible de la enseñanza. En particular, conviene que los alumnos empiecen su formación utilizando la lengua materna, por ser la que mejor entienden y porque de este modo se aminora el impacto producido por su iniciación a la vida escolar, es decir por su cambio del hogar a la escuela.

Aunque ulteriormente tengan que aprender a pensar, hablar y leer en el idioma nacional, parece por lo general que esa finalidad puede lograrse mejor, psicológica y pedagógicamente hablando, mediante dos saltos cortos (es decir pasar del analfabetismo al dominio de la lengua materna, y de ésta a la alfabetización en el segundo idioma) que con un salto largo (o sea del analfabetismo a la alfabetización en el idioma nacional).

Opinan los técnicos que en un principio la segunda lengua debe estudiarse como asignatura, es decir, como "lengua extranjera"; pero tan pronto como los alumnos la entiendan suficientemente, se podrá utilizar como vehículo de instrucción para algunas materias, sin perjuicio de seguir recurriendo a la lengua vernácula cuando sea menester dar explicaciones complementarias.

Es claro que los niños educados en una comunidad que habla una lengua diferente del idioma oficial, deben aprender éste, con lo cual se les facilita adquirir conocimientos en historia, artes, ciencias y tecnología. Pero además, teniendo en cuenta la íntima relación que existe

entre el lenguaje y el sentimiento, los gobiernos aspiran lógicamente a que el idioma nacional se hable en todo el país, como esencial vínculo común y sello distintivo de la nacionalidad.

Es evidente que el niño experimenta, al pasar de su hogar a la vida escolar, un choque tan grande que debería tratarse de suavizarlo todo lo posible. En la escuela casi todo es diferente de lo que ha conocido en la casa; y por ello muchos niños encuentran dificultades en ajustarse a su nuevo ambiente. Si no es la lengua materna el idioma en que se le comunican todas esas nociones, para él desconcertantes, el esfuerzo que el niño tiene que realizar aumenta de manera considerable.

El empleo de la lengua materna en la escuela promueve una mejor comprensión entre ésta y el hogar. Todo lo que aprenda podrá fácilmente expresarlo en su casa; y los padres se darán mejor cuenta de los problemas de la escuela y en cierta medida cooperarán con ésta en la educación del niño.

Desde el punto de vista psicológico, el idioma vernáculo es el sistema de signos que funciona de manera automática en su mente para permitirle expresarse y comprender; sociológicamente, es un medio de identificación entre los miembros de la comunidad a la que pertenece; y desde el punto de vista educativo, el niño aprende más rápidamente empleando esa lengua que si utiliza otra con la que no esté familiarizado. No nos parece pues exagerado afirmar que *la lengua materna constituye el medio ideal para la educación infantil.*

Si hay que alfabetizar adultos, siempre es mejor también empezar a enseñarles a leer en la lengua materna. Y lo mismo cuando se trata de su educación. La mayoría de los adultos no disponen del tiempo necesario para aprender otro idioma con la perfección suficiente para emplearlo como medio eficaz de instrucción. Además, las nuevas ideas que los maestros desean inculcar a los adultos con objeto de estimular y orientar el desarrollo de la comunidad, no pueden ser transmitidas con eficacia en una lengua distinta de aquélla en que están acostumbrados a pensar. A menudo es posible que los adultos manifiesten el deseo de aprender a leer y escribir directamente en el idioma nacional, sobre todo si es éste el que sus hijos han aprendido a leer y a escribir. Tal aspiración no debe ser alentada cuando las diferencias entre ambas lenguas son muy considerables, porque si los adultos aprenden a leer y escribir en un idioma no vernáculo, la mayoría de ellos no llegarán nunca a dominar correctamente dichas técnicas. Sin embargo, la situación varía totalmente si se trata de adultos que, habiendo ya aprendido a leer en su lengua materna, deseen a posteriori conocer el idioma nacional.

El afán de aprender puede ser despertado y estimulado en los adul-

tos si sus esfuerzos para alfabetizarse y convertirse en mejores ciudadanos se ven vinculados a sus intereses particulares. Un adulto sólo seguirá estudiando si se convence de que la alfabetización contribuye realmente a su mejoramiento económico, social o cultural. A nuestro juicio la enseñanza que no tiene otra finalidad que la alfabetización sólo puede producir resultados efímeros.

Pero a menudo se han presentado objeciones contra el empleo de la lengua materna como medio de instrucción; y vamos a mencionar algunas de ellas:

a) "Muchas veces el idioma vernáculo no tiene gramática ni alfabeto. . ."; las personas que no han analizado las lenguas de los pueblos que carecen de una tecnología o civilización modernas, suelen afirmar que un idioma que nunca se ha escrito carece de gramática. Esa afirmación no se ajusta a la realidad. Todo idioma, aun el que no se escribe, posee normas o reglas constantes que sirven a quienes lo hablan para combinar las palabras en frases y para otras construcciones lingüísticas; la cuestión está en investigar y descubrir tales normas.

Los lingüistas reconocen que no hay nada en la estructura de ningún idioma que le impida convertirse en vehículo de la civilización moderna; por tanto, cualquier idioma no escrito puede llegar a escribirse. Para ello habrá que fijar primeramente su estructura gramatical y fonética, preparando un vocabulario eficaz y dándole luego una escritura y ortografía prácticas.

Puede suceder, naturalmente, que una vez escogido y estudiado un idioma y esbozada la técnica para su empleo escolar, no pueda utilizarse inmediatamente por falta de maestros; o que los que estén disponibles no se hallen en condiciones de emplear esa lengua; o que falte el material didáctico aun en el caso de contar con profesores capacitados. Pero tales dificultades prácticas no pueden servir de argumento contra el principio básico de uso de la lengua vernácula en la escuela.

b) "El niño ya sabe su lengua materna" y, consecuentemente, si ya conoce su propio idioma antes de ir a la escuela no hay ninguna necesidad de que en ésta se pierda tiempo en enseñárselo. A eso cabe responder, en primer lugar que no lo ha aprendido completamente antes de ir a la escuela, sino solo lo suficiente para sus propios fines infantiles; y además, que la escuela no enseña al niño solamente su lengua materna, sino que la emplea como el medio más efectivo de adquirir el idioma nacional y otros conocimientos.

c) Hay quienes alegan que a los niños les es imposible dominar el idioma nacional, a menos que la escuela lo adopte desde el principio como medio de instrucción, en vez de recurrir a la lengua vernácula.

La experiencia reciente en muchos lugares del mundo ha demostra-

do todo lo contrario, es decir, que se puede asegurar un dominio igual o mejor de la segunda lengua si la escuela comienza utilizando la materna como medio de enseñanza.

d) "Emplear la lengua vernácula en la escuela retarda la unidad nacional..." Es evidente que la administración pública en materia educativa resulta más fácil en los países donde se habla una sola lengua que en aquellos donde se utilizan varias. Pero ante la realidad de los hechos no cabe sino recurrir a los métodos didácticos más adecuados para vencer la dificultad que supone la existencia de lenguas vernáculas e idioma nacional.

* * *

Quizá sea de interés aludir a algunas de las soluciones dadas al problema educativo en poblaciones representativas con lengua materna distinta del idioma nacional.[1]

1.—*Indonesia* es un vasto país con una población aproximada de 80 millones de habitantes. Se calcula alrededor de 200 lenguas y dialectos que se hablan en el archipiélago indonesio, pero las más difundidas son el javanés (40 millones de personas), el sondanés (12 millones), el madurano (6 millones) y el malayo (4 millones), mientras que en las islas y aldeas de la montaña que se encuentran aisladas existen idiomas que sólo utilizan unos cuantos millares de personas.

Aun antes de la segunda guerra mundial se observaba ya la tendencia a hacer del malayo —o indonesio— la lengua única y unificadora de toda la nación.

La situación actual en el sistema docente indonesio es la siguiente: Durante los tres primeros años de escuela primaria se utiliza la lengua vernácula en las regiones donde se habla javanés, sondanés, madurano, batak, macasar y balinés, enseñándose al mismo tiempo y progresivamente el indonesio. A partir del cuarto año se utiliza el indonesio como vehículo para la enseñanza, y las lenguas vernáculas mencionadas se siguen estudiando en sus regiones respectivas.

En ciertas partes del archipiélago, el indonesio se utiliza como instrumento para la enseñanza desde el primer año.

El indonesio se emplea también en la educación fundamental (campañas de alfabetización, etc.), excepto en las seis regiones mencionadas antes, donde la enseñanza se inicia en lengua vernácula, para sustituirla poco a poco por el indonesio.

2.—*Filipinas.*—En muchos países insuficientemente desarrollados se observa una clara separación entre los hogares de los alumnos y la

---

[1] Datos en gran parte resumidos de la interesante obra *Empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza.* Unesco. París, 1954. 162 pp.

escuela a que concurren; mientras ésta es moderna en todos sus aspectos, aquéllos permanecen tan retrasados como antes, desprovistos de instalaciones sanitarias, atestados, sin ninguna de las comodidades que se consideran indispensables en las comunidades progresivas de los países industrializados. Es decir, que durante las horas de clase, el niño está en un ambiente casi exactamente opuesto al que tiene en su casa durante el resto del día.

En las Filipinas se han podido determinar las causas de esta situación: primero, la realidad de que el 50 % de los padres no han disfrutado de los beneficios de la escuela y son analfabetos; y segundo el hecho de que el idioma empleado en las escuelas, o sea el inglés, no se habla en los hogares, donde se utiliza uno de los 25 idiomas y dialectos filipinos existentes. El resultado más frecuente de esta situación es que la influencia de la escuela sobre los niños es más teórica que práctica, sin posibildad de penetrar en los hogares. Por ejemplo, mientras en la escuela se enseña al niño que se debe dormir con las ventanas abiertas para respirar aire puro, los padres se oponen alegando que hay que protegerse de los fantasmas y los malos aires. Igualmente, a pesar de que se aconseja en la escuela que debe separarse la vajilla usada por un enfermo tuberculoso, los padres se oponen aduciendo que este hecho implica falta de cariño. Y así en todos los conflictos entre las enseñanzas de la escuela y las costumbres del hogar, éste sale siempre vencedor.

Para tratar de suprimir o aminorar la distancia entre la escuela y el hogar, varios maestros filipinos han abogado por el empleo de la lengua vernácula como medio de instrucción en los primeros grados de la escuela primaria. Su idea es que los niños conozcan bien el inglés y su propio idioma. El Sr. José V. Aguilar, inspector de la provincia de Iloilo durante muchos años, ha sido uno de los partidarios más decididos de la enseñanza en lengua vernácula, proponiendo que en los dos primeros grados se utilizara solamente una lengua, la vernácula; e introducir el inglés desde el tercer año. Los resultados obtenidos de tal experiencia fueron los siguientes:

a) La lengua vernácula local, hiligaynon, es más eficaz que el inglés como medio de instrucción en los dos primeros grados. Este hecho se pone especialmente de manifiesto en los estudios sociales, lengua, lectura y aritmética. Los alumnos que habían estudiado en la lengua vernácula tenían conocimientos notablemente superiores a los de quienes aprendieron en inglés la lectura, aritmética y conocimientos generales.

b) Las dificultades originadas por el paso de la enseñanza de la

lengua vernácula, hiligaynon, al inglés, o viceversa, son aproximadamente las mismas en ambos casos.

c) Además se obtuvo otro resultado, para muchas personas inesperado: una más rápida maduración educativa en la lengua materna, en relación con el desarrollo de la edad, produjo en el tercer año una aceleración de la enseñanza en inglés, consiguiéndose en seis meses el mismo resultado que en dos años y medio de enseñanza en esa misma lengua, al emplearla como medio de instrucción desde el primer grado.

3.—La *India*, país donde se hablan unas 100 lenguas diferentes, ha escogido el indostano como idioma federal oficial; al propio tiempo hay otras 14 lenguas reconocidas como regionales oficiales y en ese número está comprendido asimismo el indostano. Sin embargo, para todos los asuntos oficiales y para la enseñanza, se conservará por quince años más el inglés —que fue la lengua oficial durante el mandato británico— a fin de que la sustitución por el indostano pueda hacerse gradualmente. En lo que respecta a las demás 86 lenguas, la norma adoptada consiste en iniciar la enseñanza escolar en la lengua materna del niño, quien debe al mismo tiempo aprender la lengua regional así como el indostano y el inglés.

4.—Los problemas de *Pakistán* son similares a los de la India. Existen muchas lenguas habladas por el pueblo; además del urdú, lengua oficial del Estado, se hallan reconocidas como lenguas regionales oficiales el bengalí, sindhi, pushtu, punjabi y baluchi. La política gubernamental consiste en servirse de la lengua materna como medio de instrucción y enseñar el urdú a aquellas personas que no lo hablan.

5.—En la *Unión Birmana* se hablan más de 120 lenguas, pero se ha elegido el birmano como lengua oficial. La orientación seguida consiste en emplear la lengua materna para la enseñanza en los grados primarios y el birmano en los estudios postprimarios.

6.—*Nueva Zelandia* cuenta con una población aborigen de habla maorí. Los misioneros, fundadores de las primeras escuelas para los maoríes, les enseñaron a leer y escribir en su propio idioma. Pero a partir de 1860 se modificó el sistema, ya que el propósito educativo del gobierno fue la europeización rápida y directa del pueblo maorí, declarando obligatorio en las escuelas el inglés como medio de instrucción.

Tal sistema, de "europeización rápida y directa", fracasó. Los estudios realizados en 1930-31 probaron que si bien los niños maoríes aprendían a hablar inglés correctamente y progresaban en el estudio del programa de enseñanza primaria, el maorí seguía hablándose en casi todos los hogares, cuyo sistema de vida apenas si se había modificado, y los niños olvidaban casi todas las costumbres europeas apren-

didas en la escuela. Es decir, que los maoríes perdieron lo más valioso de su cultura europea. Entonces se llevó a cabo una revisión radical del sistema educativo, disponiéndose la integración en la enseñanza escolar de "las artes, oficios, tradiciones, historia, juegos y vida social maoríes, para fomentarlos, perfeccionarlos y lograr que el niño maorí se sienta orgulloso de su propia cultura". No obstante, el inglés sigue siendo el único medio de enseñanza; solo en algunas escuelas mixtas el idioma maorí figura como asignatura. Habría que determinar la eficacia educativa de esta nueva modalidad.

7.—En las escuelas de los territorios africanos bajo administración británica se emplean 91 idiomas o dialectos, número que corresponde al de aquellos que poseen algo de literatura. Las lenguas vernáculas se utilizan generalmente, cuando es posible, en la enseñanza primaria, mientras el inglés es el vehículo para la enseñanza superior.

8.—En los territorios del continente africano bajo administración francesa las lenguas vernáculas son empleadas solo ocasionalmente y, por lo común, en forma oral, sobre todo para la educación de adultos. Hasta hace pocos años la política educativa de Francia consistió en enseñar el francés desde la escuela elemental y abandonar el uso de las lenguas maternas. No obstante, en Somalía francesa se realizan ensayos con una cartilla en idioma somalí, y en 1951 un senador francés inició un movimiento en favor del uso en las escuelas de la lengua mossi de África Occidental, hablada por más de 5 millones de personas.

En el mismo año el gobierno francés anunció la fundación, en París, de una escuela especial destinada a la formación de lingüistas conocedores de lenguas vernáculas, que estudiaran y codificaran con fines docentes los idiomas nativos de los territorios africanos bajo administración francesa. Así, en un futuro próximo, quizá se modifique bastante el panorama lingüístico-educativo en estas regiones.

9.—En *Liberia* el idioma oficial es el inglés; sin embargo, gracias a la labor de los misioneros, muchas personas han aprendido a leer en sus propias lenguas vernáculas, las cuales también se utilizan en las campañas de alfabetización, como medio de transición para el aprendizaje del inglés. Según informes de Norma Bloomquist *(L'emploi des langues vernaculaires comme instrument d'enseignement scolaire.* París, Unesco) en 1951 se utilizaban ya 12 idiomas vernáculos y se disponía de cartillas de lectura en cada uno de ellos.

10.—*Haití.*—Con motivo del proyecto de mejoramiento integral llevado a cabo en el valle del Marbial *(El proyecto piloto de Haití. Primera Etapa 1947-1949.* Unesco, París, 1951, pp. 43 y 75) se planteó el problema del idioma en relación con la enseñanza.

Aunque la lengua oficial del país es el francés, pocos son los cam-

pesinos de Marbial que lo hablan de un modo inteligible, puesto que usan como lengua materna el llamado *créole*. Recogiendo las experiencias de otros países, el maestro haitiano Ch. Beaulieu y otros como el Rev. Ormond McConnel, el Dr. Laubach y el Prof. Robert Hall orientaron sus trabajos hacia la utilización del *créole* para iniciar la alfabetización y continuarla luego en francés.

Por ello en el Plan de Trabajo que preparó la Secretaría de la Unesco en febrero de 1948 se especifica: "Enseñanza del francés como idioma auxiliar, además de la lengua materna." Y se advierte que en las escuelas primarias y en los centros de educación de adultos "la enseñanza se dará en la lengua materna, pasándose luego a la enseñanza del francés como lengua auxiliar".

11.—En *Estados Unidos* son todavía numerosos los idiomas indígenas hablados, pero en cambio es escaso el número de individuos de cada grupo, ya que el total no excede de 400.000. Naturalmente, por su importancia resulta indispensable el inglés en la escuela; pero sin embargo, los técnicos de la Oficina de Asuntos Indígenas de Washington han reconocido y puesto en práctica el principio pedagógico de que es preciso utilizar la lengua materna de cada grupo como instrumento en la etapa inicial de transición para el dominio del inglés. Los libros de lectura para primer año de escuela primaria son bilingües en las distintas Reservaciones; conocemos algunos editados en navaho-inglés, hopi-inglés, dakota-inglés, etc.

12.—*Guatemala.*—Con más de 1.500,000 indígenas, o sea casi con el 60 % del total de su población y aproximadamente 20 lenguas vernáculas, siendo las principales Quiché (441,000 h.), Cakchiquel (328,000 h.), Mam (288,000 h.), Kekchi (246,000 h.), presenta un problema bastante similar al que afronta México. La política educativa del Ministerio de Educación Pública y del Instituto Nacional Indigenista de Guatemala ha sido aceptar la lengua materna como medio para llegar al conocimiento del castellano; la preparación de textos bilingües y la traducción a los principales idiomas vernáculos de las disposiciones legales de mayor importancia para los indígenas, marcan sin la menor duda el verdadero camino a seguir para la incorporación de estos grupos étnicos a la ciudadanía nacional.

13.—*Bolivia.*—Es bien conocido el alto porcentaje de población indígena en ese país sudamericano.—Por decreto-Ley de 20 de enero de 1955 el Gobierno aprobó el *Código de la Educación Boliviana*, el cual en su art. 115 dispone: "La acción alfabetizadora se hará, en las zonas donde predominen las lenguas vernáculas, utilizando el idioma nativo como vehículo para el inmediato aprendizaje del castellano como factor necesario de integración lingüística nacional. Para este efecto

se adoptarán alfabetos fonéticos que guarden la mayor semejanza posible con el alfabeto del idioma castellano."

Creemos suficientes los ejemplos mencionados para mostrar las distintas modalidades prácticas en la solución del problema de la educación de masas en países donde existen lenguas vernáculas diferentes al idioma nacional.

Pero antes de terminar esta sintética información general del problema, como antecedente al mejor enfoque y comprensión de lo que México puede hacer en cuanto a la alfabetización de sus grupos indígenas, parece oportuno recordar que fue la *Unesco*, en su V Asamblea General (1950), quien en el plano internacional adoptó una resolución para: "emprender un estudio de conjunto de la cuestión de las lenguas vernáculas de las poblaciones autóctonas, como vehículo de la enseñanza en las escuelas", y definieron como "vernácula" la lengua materna de un grupo dominado social o políticamente por otro que habla una lengua diferente.

Para dar cumplimiento a tal resolución la Unesco convocó en París una reunión de expertos a fines de 1951; de los 14 miembros que la constituyeron hubo dos del continente americano: M. Swadesh, de Columbia University y Kenneth L. Pike del Summer Institute of Linguistics, ambos bien conocidos en México donde han trabajado muchos años precisamente en este mismo tema; y como técnico de la Secretaría intervino con toda eficiencia el lingüista mexicano Alfredo Barrera Vázquez.

Las cuestiones que la Comisión se planteó y trató de resolver fueron: "¿En qué circunstancias es posible utilizar las lenguas vernáculas en la enseñanza?", "¿Qué medidas deberían adoptarse para facilitar y estimular su empleo?"

Resultado de dicha Reunión de expertos ha sido la obra ya citada anteriormente, publicada en la serie de Monografías sobre Educación Fundamental con el título de *Empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza.* Entre las Conclusiones a que se llegó debemos mencionar las siguientes:

1.—La lengua materna es el medio natural de expresión de una persona, y una de sus primeras necesidades es desarrollar al máximo su aptitud para expresarse;

2.—Todo alumno deberá comenzar sus cursos escolares en la lengua materna;

3.—Nada en la estructura de una lengua impide que ésta se convierta en un vehículo de civilización moderna;

4.—Ninguna lengua es inadecuada para satisfacer las necesidades del niño en los primeros meses de enseñanza escolar;

5.—Para la alfabetización de adultos, se debe emplear su lengua materna, pasando luego al idioma nacional si así lo desean los interesados y pueden hacerlo;

6.—La alfabetización solo puede ser mantenida si se dispone de una provisión adecuada en material de lectura para adultos, adolescentes y niños en edad escolar; y tanto para entretenimiento como para estudio;

7.—Si la lengua materna del niño no es la lengua oficial de un país, necesita desde luego aprender ésta;

8.—Durante el primer año, o el segundo, de asistencia del niño a la escuela, el estudio del idioma no vernáculo puede ser introducido como asignatura;

9.—La enseñanza del idioma nacional debe progresar gradualmente, y no emplearse como medio de instrucción hasta que los alumnos estén suficientemente familiarizados con ella.

* * *

Nos parece de importancia ahora recordar que la necesidad de utilizar la lengua materna en la enseñanza (cuando se trata de grupos de población que viven en países donde existe además el idioma nacional) ha sido oficial, técnica e internacionalmente reconocida en numerosos Congresos, Seminarios y Asambleas interamericanas, por lo que se refiere a los amerindios. Y vamos a transcribir cronológicamente algunas de tales *Recomendaciones* en apoyo de cuanto se ha dicho con anterioridad:

A.—La *II Conferencia Panamericana de Mujeres*, celebrada en Lima (12 de diciembre de 1924 a 6 de enero de 1925),

> "Recomienda la enseñanza de los idiomas aborígenes entre los que aspiren al profesorado, como medio de acercamiento al indígena."

B.—La *II Conferencia Interamericana de Educación*, reunida en Santiago de Chile, (9-14 septiembre 1934), acordó:

> "Que en las regiones donde los indígenas conserven su dialecto particular se establezcan centros de incorporación indígena que enseñen la lengua nacional." [2]

---

[2] Esta resolución es precisamente contraria al criterio de utilización de la lengua materna en la enseñanza; la transcribimos sin embargo, para mostrar cómo hubo, y aun hay actualmente, criterios opuestos al bilingüismo como método didáctico de alfabetización.

C.—En el *VII Congreso Científico Americano* (México, 1935) se resolvió que:

> "La enseñanza de la lengua nacional se haga en función de las lenguas indígenas, especialmente al tratarse de indígenas adultos."

D.—La *III Conferencia Interamericana de Educación,* celebrada en México (agosto de 1937) tomó la siguiente resolución:

> "Se recomienda el bilingüismo en la educación del indio para hacer más fácil y efectiva la educación de los indígenas, afirmando así el valor cultural que tienen las lenguas aborígenes, con tendencia a extender el idioma nacional."

E.—El *I Congreso Indigenista Interamericano,* efectuado en Pátzcuaro, México (abril, 1940) adoptó los siguientes acuerdos:

> "Declara que los idiomas indígenas pueden ser aprovechados en cualquier sentido que se exija en los programas de educación o de divulgación cultural que se propongan;
>
> "Estimular la publicación y divulgación de materiales sobre lenguas indígenas;
>
> "Estudiar los problemas del uso de las lenguas indígenas en la educación y en la realización de las mejoras sociales;
>
> "Fomentar el estudio histórico y metodológico de la enseñanza en lenguas indígenas y de la enseñanza de las lenguas indígenas mismas;
>
> "Reconocimiento de la importancia de las lenguas nativas como un aspecto de la personalidad indígena; así como de su uso en las etapas iniciales de la preparación educacional y vocacional entre los indios;
>
> "Uso de la lengua nacional en todo el desarrollo del programa educativo de los grupos indígenas que la tengan como lengua habitual; sin perjuicio de dar, como instrucción suplementaria, el conocimiento de las lenguas nativas;
>
> "Reconocimiento del hecho de que la continuación de la habilidad para leer la lengua nativa depende de la formación de un cuerpo de literatura indígena adecuada para la lectura postescolar de los adultos;

"Elaboración de los textos necesarios para realizar la enseñanza de la lectura y la escritura en las lenguas nativas; así como los libros elementales de divulgación científica;

"Una biblioteca adecuada que contenga material propio para la recreación y la formación en la lengua nacional y en la lengua nativa de los grupos étnicos en los que se enseñe la lectura de dicha lengua, para el uso de ella por adultos y niños fuera de la escuela;

"Periódicos murales, boletines, rótulos y publicaciones diversas en la lengua nativa y en la lengua nacional."

F.—El *Seminario Regional de Educación en la América Latina,* organizado por la Unión Panamericana y efectuado en Caracas (agosto-septiembre, 1948) adoptó a través de sus distintas Comisiones una serie de Recomendaciones sobre el punto que nos interesa:

"Algunos países han intenado la castellanización de los núcleos indígenas por el método directo, valiéndose de la escuela rural, y han fracasado. He aquí algunas de las razones:

a) 3 o 4 h. al día de clase en castellano, mientras los niños pasan el resto del tiempo en sus casas donde solo se habla la lengua materna, de manera que lo poco que se gana en la escuela se pierde en el hogar;

b) Clases de castellano impartidas por profesores que desconocen la lengua de la región donde funciona la escuela;

c) Profesores que no son originarios de la región y, que por lo tanto, desconocen los usos y costumbres de sus discípulos, por lo que cometen muchos errores que hieren su sensibilidad;

Si el método de castellanización directa no da buenos resultados . . . su situación resulta insostenible . . . ¿Qué medidas pueden entonces aconsejarse en la enseñanza de la lengua castellana? . . . Lo principal y urgente es cambiar radicalmente el método empleado hasta ahora, por el de la *castellanización indirecta* que consiste en alfabetizar a los núcleos indígenas en su propia lengua, empleando hasta donde es posible los mismos signos del alfabeto castellano . . . Para alcanzar esta meta será menester proporcionar literatura bilingüe y crear en los

indígenas intereses y necesidades que los obliguen a ponerse en contacto con centros donde se hable el castellano."

El Seminario Regional de Educación en la América Latina, declara:

"Que las lenguas regionales indígenas constituyen un tesoro lingüístico que debe mantenerse, sin perjuicio de hablar, simultáneamente, una lengua culta de mayor área léxica, a los fines de satisfacer las naturales conveniencias de usar un idioma de amplitud internacional;

"Que cada Estado tiene el derecho inalienable, frente a la posible coexistencia de lenguas vernáculas, de resolver cual, de entre varias, deberá ser considerada como la lengua autóctona natal;

"Que dentro del conglomerado de pueblos hispanoamericanos deberá tenderse a mantener junto a la lengua vernácula local, el idioma español como el más útil y más adecuado para comunicarse entre sí."

"Que el material de lectura en la campaña de alfabetización de adultos debe ser presentado en forma bilingüe (castellano y lengua indígena) en las regiones en donde se habla solamente la lengua indígena, con el objeto de favorecer la castellanización de los que han sido alfabetizados en el idioma nativo."

G.—La recomendación XXXV del *II Congreso Indigenista Interamericano*, reunido en Cuzco, Perú (junio de 1949) dice así:

"... aumentar el número de maestros, quienes usarán el idioma nativo como medio transitorio de enseñanza, para llegar paulatinamente al empleo exclusivo del idioma nacional en la escuela".

H.—La *I Reunión del Consejo Interamericano Cultural* de la Organización de Estados Americanos tuvo lugar en México (10-25 septiembre, 1951) y en ella se adoptaron los siguientes acuerdos:

"Reiterar las Recomendaciones que sobre Educación y Cultura Indígenas se aprobaron en el I y II Congresos Indigenistas Interamericanos."

"Que los Estados Miembros desarrollen la educación Indíge-

na, de preferencia a través de organizaciones que trabajen en contacto directo con la población aborigen, y que utilicen personal técnico preparado en escuelas normales o seminarios especiales donde se imparta la enseñanza de las lenguas nativas."

I.—Por su parte el *Comité de Acción Cultural* de la O. E. A., órgano ejecutivo del Consejo Interamericano Cultural, ha dicho lo siguiente:

> Educación bilingüe. A pesar de las experiencias tan claras que se han tenido al respecto, desde la misma Conquista de América, todavía no se ha aceptado en su totalidad la conveniencia de la educación bilingüe para los indígenas.
>
> Diversos especialistas e instituciones han llegado a la convicción, fruto de múltiples investigaciones, de que "la forma más fácil de llevar el conocimiento del alfabeto y de su función a los monolingües indígenas es por medio de su propia lengua . . .al mismo tiempo que se alfabetiza en la lengua materna, se enseña oralmente el español; cuando el alumno sabe leer y escribir su propia lengua se inicia la alfabetización del español ya adquirido y se continúa hasta hacer de éste el vehículo de la enseñanza".
>
> Algunos países americanos (México y Perú por ejemplo) ya han comprobado los magníficos resultados que se obtienen aplicando este método.
>
> El Comité de Acción Cultural juzga oportuno recomendar su general adopción.

J.—Finalmente, el *III Congreso Indigenista Interamericano*, reunido en La Paz, Bolivia (agosto de 1954), adoptó las siguientes recomendaciones:

> Recomendar que los países americanos establezcan, donde no los haya, Comités Nacionales Permanentes de Alfabetización en Lenguas Indígenas, o instituciones similares, cuyas finalidades específicas serán:
>
> Alfabetizar a los indios en sus lenguas autóctonas y en la lengua oficial nacional, dejando al criterio pedagógico la forma de hacerlo.
>
> Poner al servicio de esta educación las cartillas de lectura, los

libros, las revistas y diarios y otros materiales impresos en las lenguas autóctonas y en la oficial.

Los Comités Nacionales Permanentes de Alfabetización en Lenguas Indígenas promoverán la reunión de conferencias interamericanas de alfabetización para coordinar mejor sus propósitos.

Recomendar también que estos Comités Nacionales Permanentes tomen en cuenta las sugestiones hechas a este respecto por la *Unesco* y por el Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües establecido en México.

Recomendar a los gobiernos de los países americanos que cuentan con población selvícola, tomen en consideración la experiencia del Perú sobre enseñanza en la lengua vernácula y con maestros indígenas, para que contemplen la posibilidad de su aplicación.

* * *

Intencionalmente no nos ocupamos en este breve ensayo de la situación específica en México en cuanto a su problema lingüístico-educativo que afecta a millones de indígenas monolingües o, a lo sumo, poseedores de un reducidísimo y desde luego insuficiente vocabulario castellano. Desde la Primera Reunión de Lingüistas celebrada en 1939 hasta la fecha se han hecho con éxito diversos ensayos; pero evidentemente falta mucho para que el sistema de enseñanza en la lengua materna se haga extensivo y aplicable a toda la población aborigen.

Lo importante, desde nuestro punto de vista, es señalar una vez más que el bilingüismo como problema psico-pedagógico está muy generalizado y que existen ya numerosas experiencias prácticas que pueden servir de antecedente para la solución que en definitiva adopte México al respecto.

BIBLIOGRAFÍA

Acta Final del I Congreso Indigenista Interamericano (Pátzcuaro, México, abril de 1940).—Instituto Indigenista Interamericano, México, 1948.—35 pp.

Acta Final del II Congreso Indigenista Interamericano (Cuzco, Perú, junio de 1949).—Instituto Indigenista Interamericano, México, 1949.—28 pp.

Acta Final del III Congreso Indigenista Interamericano (La Paz, Bolivia, agosto de 1954).—Instituto Indigenista Interamericano. México, 1954.—30 pp.

Acta Final de la I Reunión del Consejo Interamericano Cultural (México, 1951.—Unión Panamericana. Washington, 1952.—v + 163 pp.

Carta Cultural de América.—*Recopilación de Normas Culturales. Educación.*—Departamento de Asuntos Culturales. Unión Panamericana.—Washington, 1953.—cxxxv + 862 pp.

Comité de Acción Cultural.—*Estudio sobre las bases de una política educativa que considere los problemas provenientes del proceso de incorporación de los grupos indígenas u otros grupos minoritarios a la vida nacional.*—Unión Panamericana. Washington, 1953.—88 pp.

Oficina Internacional de Educación.—*Le Bilinguisme et l'Education.*—*Travaux de la Conférence de Luxembourg.*—Geneve, 19.

Seminario Regional de Educación en la América Latina (Caracas, 1948).—I.-*Alfabetización y Educación de Adultos* (xxiv + 48 pp.).—II.-*Educación Rural* (xxiii + 39 pp.).—Unión Panamericana. Washington, 1949.

Unesco.—*Empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza.* Monografías sobre Educación Fundamental.—París, 1954.—162 pp.

Indio Tzeltal de Tenejapa, Chiapas, México. *Foto Gertrude Duby.*

DANZAS, COSTUMBRES Y CREENCIAS DE LOS INDIOS DEL GRAN CHACO

Por Lázaro Flury

Summary

In the Northern part of Argentina there is a region known by the name of *Chaco Argentino* inhabited by a numerous autochthonous population. A variety of Indian dances are still practiced, most of them of a religious character. A few denote certain foreign influence, but in spite of this, some are still danced as they were a century ago. As civilization reaches these special tribes, primitive dances and ceremonies have a tendency to disappear. Nevertheless religious manifestations and rituals of the Chaco Indians are by far more frequent when compared with those of the Indians of the South (Araucanos and Tehuelches of Patagonia).

Also the Chaco Indians still keep up a considerable amount of creeds, superstitions and customs refering to puberty, marriage, death, burial, widowhood, etc. In this aspect these Indians keep closely linked to the memory of their ancestors as these written narrations can prove. Citations of travellers, historians, missionaries, ethnographers, etc., and experiences at different times coincide with up to date observations in proving the vitality of their creeds and customs coming down through the centuries. As it is to be supposed rituals and dances have a large propensity to disappear in a more or less brief space of time with the increasing onrush of civilization.

Hablamos aquí de una zona que comprende más de 50,000 kilómetros cuadrados y que abarca la región comprendida entre el norte de Santa Fe, hasta el Paraguay y desde la parte occidental de Salta, hasta la provincia de Misiones; esta zona encierra una gran diversidad de razas y sub-razas, muchas de ellas civilizadas y otras en estado selvícola. Algunas tribus practican danzas de carácter festivo, pero en la mayoría de los casos el motivo religioso es el centro que genera e impulsa la manifestación coreográfica, que en muchas ocasiones tiene solamente un juego de imitación de hechos naturales (cantos de pájaros, murmullos de arroyos, voces imperceptibles de la selva, saltos y amenazas de animales de su fauna, etc.), donde la mímica tiene un papel importante. Aún hoy son numerosas las tribus que practican danzas rituales con diversos fines; es de hacer notar que ellas se realizan especialmente en la época de la caza y de la pesca y cuando se lleva a cabo la recolección de la algarroba y del pindo, en que el indio disfruta de relativa abundancia y el estómago bien dispuesto entona al espíritu y al cuerpo. También se realizan en ocasión de iniciar a los jóvenes en los secretos de amor, siendo esta última ceremonia espe-

cialmente para jóvenes. Casi todos los ritos y danzas son acompañados solamente por el canto y raras veces con instrumentos primitivos, como la caja, el *ipuve* o sonajero de calabaza silvestre y la quema de hueso o caña. Entre las tribus que aún practican danzas rituales debemos nombrar a los tobas, chorotes, chiriguanos, chulupíes, lenguas y mocobíes.

I. Las danzas

Danza del Gualañí. Esta danza la realizan los tobas aún en nuestros días para conjurar los ataques de la serpiente boa o Anaconda; entre los indios de esa raza se ha arraigado la vieja creencia que la serpiente boa se "ceba" con la carne humana y en consecuencia puede realizar verdaderos estragos entre los indiecitos de corta edad. Este rito lo practican solamente los niños, que se colocan para ello en forma de elipse serpenteada, sentándose en cuclillas y saltando uno tras otro hasta caer agotados, pues es creencia que el agotamiento se trasmite a la serpiente, que de esta manera queda imposibilitada. La danza es acompañada únicamente por la caja india, rústico instrumento construído con un tronco hueco de yuchán o palo borracho. Esta ceremonia fue presenciada por don Enrique Saint, viajero infatigable que con su señora esposa viajó al norte en 1936 [1] y confirmada por el autor en 1948 en El Sombrerito, Territorio de Formosa.

Danzas Nupciales. Se efectúan con distintas características y nombres entre los chiriguanos, tobas y chorotes. Al igual que en la danza del Gualañí no emplean instrumento alguno, solamente el canto les sirve para llevar el ritmo de los movimientos que en algunos pasajes es lento y en otros, muy movido. En general, no varía la forma básica o elemental: los varones bailan en círculo a la luz de las fogatas, cantando sin interrupción mientras las mujeres, sentadas en el suelo, forman otro círculo en torno a ellos, desde donde observan detenidamente a los hombres entre los cuales habrán de elegir el futuro esposo. Cuando la mujer se ha decidido por uno de ellos se levanta del círculo y baila a la espalda de éste sin hacer demostraciones de afecto; al terminar la danza cada hombre se lleva a la mujer que ha bailado a sus espaldas y se interna con ella en la espesura del monte, donde disfrutan de la luna de miel fuera del toldo familiar, retornando al día siguiente considerándose legalmente casados. Hay que agregar que los

[1] Enrique Saint. *El Norte Argentino.* Revista Geográfica Americana, Nº 30, Buenos Aires.

varones regresan siempre arañados como prueba evidente del cariño que les profesan las compañeras. John Arnott,[2] misionero anglicano, ha descrito estas danzas durante su estancia en Chaco y Formosa; Eric Von Rossen, que formaba parte de una Misión científica que recorrió aquellas regiones en 1902, también las ha consignado en sus Memorias.[3]

Danza de la Algarroba. Los indios Lenguas, en los confines de Formosa con el Paraguay, la realizan actualmente en la misma forma como la practicaban un siglo atrás; también la practican algunas tribus de indios chiriguanos. En los meses de noviembre y diciembre cuando el *coyuco* anuncia con su estridente canto la madurez de la algarroba,[4] los lenguas inician la ceremonia inaugural de la cosecha. Previamente machacan gran cantidad de algarroba y preparan abundante aloja y por la noche realizan la danza acompañada por canciones que tienen un raro aire clásico, debido tal vez a la influencia de los misioneros. El profesor húngaro Alfred Kamprad ha tomado en 1936 varias melodías que corresponden a esta danza. No utilizan instrumentos a excepción de rústicos violines construídos con cajas de palmeras y cuerdas de crines. La danza se desarrolla entre círculo y rueda, sin otra alternativa, interrumpida por libaciones copiosas que se realizan con bastante frecuencia, terminando al amanecer, cuando el alcohol y el cansancio han sumergido a los actores en un profundo letargo.

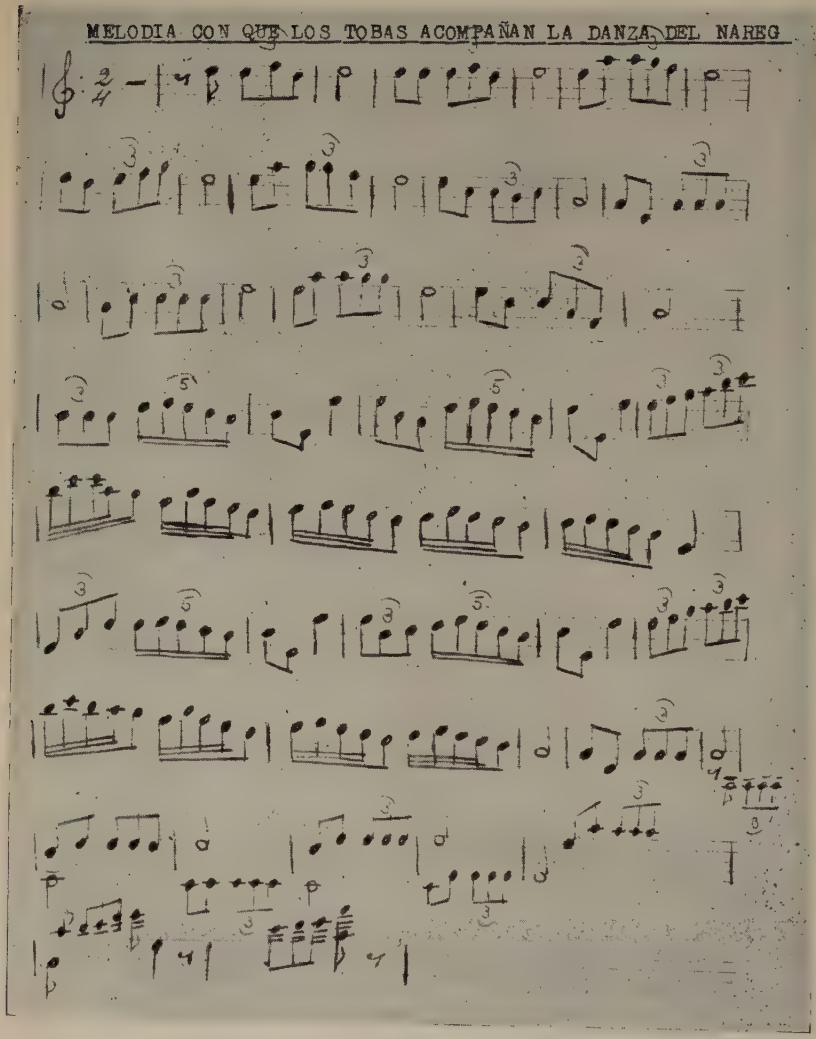
Danza de la Primavera. La practican los tobas en la actualidad y la llaman *Letac.* Mientras la realizan son extremadamente agresivos y es arriesgado acercarse a sus toldos, pues desconocen a todos sus amigos "blancos". La primavera se presiente (no tiene fecha fija como la nuestra) cuando los pájaros vuelan al amanecer, cuando el calor apura la sangre en las venas y aparecen los retoños nuevos en los árboles de la selva, eligiéndose para celebrar el rito una noche de luna (al parecer es un viejo tabú tradicional); en la playa que sirve de asiento a la tribu, la gente se reúne en torno del tamborilero que tañe su monótono *pin-pin* sin interrupción. Es increíble la cantidad de adornos que los indios se colocan para esta danza: la cabeza es ataviada con plumas y vinchas, el cuello con collares de frutos y dientes, la cintura con ruidosos "tiradores" de cuero de donde penden objetos de metal, frutos, semillas, dientes y armas; las piernas son adornadas

---

[2] John Arnott. *Danzas Rituales del Casamiento,* 1938.

[3] Eric Von Rossen. *Los Chorotes del Chaco.* Informe Científico, 1902.

[4] Es creencia que el canto del *coyuyo* hace madurar la algarroba.



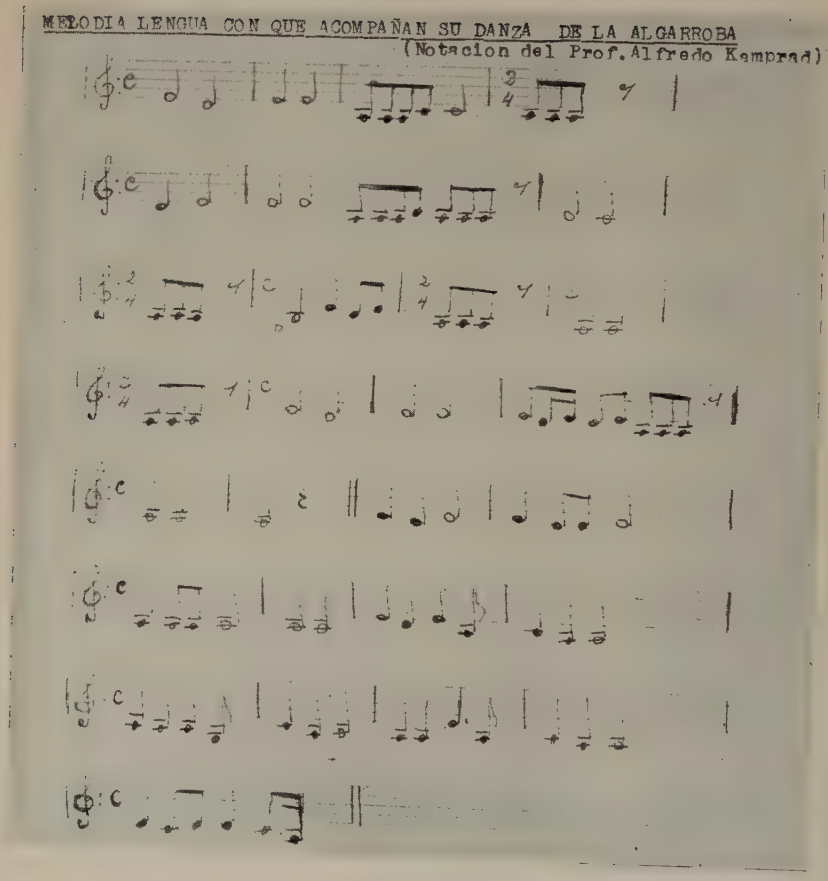
Cortesía del Prof. Alfred Kamprad.

con *chacas*, especie de pulseras de variados colores construídas de cuerdas vegetales. Las mujeres, además de adornarse, se pintan el rostro con polvo de valvas trituradas y moluscos.

Los ejecutantes forman una gran rueda, alternados hombres y mujeres y danzan saltando al ritmo de la caja con su ruidosa carga de adornos; el canto (si tal puede llamarse por su gran diferencia con los lenguas) es monosilábico, haciéndolo las mujeres en prolongados tonos de "e" y los varones en "o", que luego intercalan con las restantes sílabas. A la distancia, esa letanía en dos tonos profundos, es impresionante; de cuando en cuando, los silbos y golpes de los sonajeros de calabaza introducen un cambio en la monotonía del ritmo. Cuando llevan horas de danzar, hacen breves altos para entregarse a juegos de manos (visteos) y mojar el rostro de las mujeres con agua o aloja. Con la llegada del día la ceremonia se suspende hasta la noche siguiente y continúa mientras la reserva de aloja sustenta la alegría del espíritu que renace al influjo de las excitantes caricias del *rehazá* (sol).

Danza Chiriguana. La practican los chiriguanos del territorio de Formosa. No sabemos si se trata de un rito agrario, como lo cree Métraux o una ceremonia de carnaval salvaje, como lo cree Palavacino. El proceso del rito es un poco complicado y nos parece que ello se debe a mezclas e interferencias de elementos aborígenes con elementos introducidos por la civilización a través de indios que han vivido en misiones religiosas. Como todas las fiestas, se inicia con libaciones de chicha de maíz que ellos mismos cultivan y llaman *kavi;* todos los participantes se cubren el rostro con máscaras de cuero o calabaza hueca, en la que practican dos orificios para permitir la visión. Estas máscaras conjuntamente con los gritos y llantos con que se inicia la fiesta, parecen tener como único motivo el alejamiento de los espíritus del mal. Una pareja empieza el rito llevando un palo adornado que planta en el suelo en un sitio elegido previamente; luego todos los oficiantes, sin interrumpir el canto, entremezclando gritos y llantos forman una rueda alrededor del palo simbólico. Esa amplia rueda tiene una particularidad que no se advierte en ninguna otra de ese género: mientras van girando avanzan al centro tres pasos y luego retroceden otros tres sin detener la rueda.[5] Al cabo de unas horas esta figura (si tal podemos llamarla) se suspende para dar lugar a que las máscaras persigan y ahuyenten a espíritus invisibles y obligar a los remisos que contemplan la danza a entrar en el recinto de la ceremonia. Cuando la

[5] Enrique Palavicino. *Revista Geográfica Americana*, 1935.



Cortesía del Prof. Alfred Kamprad.

fatiga llega (y esto nunca ocurre antes que aparezca el Lucero), la pareja que había iniciado la danza retira el palo que había servido de símbolo y se aleja del lugar, seguida en fila por todos los participantes que, a medida que se alejan del campo, arrojan las caretas y se dispersan para llegar a sus toldos.

Danza Cainguá. Corresponde a la zona que limita con el Paraguay, comprendiendo también parte de ese país (Puerto Franco). Es exclusivamente religiosa y no se ha podido establecer a ciencia cierta cuál es el origen de este rito; la danza se inicia con un círculo de una o dos parejas que se va abriendo, hombres a un lado, mujeres a otro, saltando sobre los pies. Acto seguido, uno de los actores se aparta y salta en cruz y en círculo, adelante y atrás, en el centro de la rueda, mientras algunos ejecutan melodías con flautas de caña y los demás llevan el ritmo con bastones de bambú que llaman *tacuapu* y sonajeros que llaman *lelengac;* al actor que se ha adelantado le sigue otro con un sonajero y luego otros dos con las manos vacías, en tanto las mujeres en fila y los hombres en grupos de dos, siguen saltando y entonando un canto dirigido al sol, hasta que los varones bailan frente a las mujeres, que continúan en fila, y luego se deslizan rápidamente en la oscuridad de donde regresan al instante. Finalmente, el participante que oficia de jefe reza o musita una plegaria frente a una cruz de madera y todos se acuestan, terminando así el rito. Nos han referido que los guayaquíes practican una ceremonia muy parecida donde predomina el canto que, como hemos visto, tiene para ellos la virtud de alejar los espíritus del mal.[6]

El Ñeengabay. Esta danza tiene relación con el *Loncomeo* araucano, parte sustancial de la ceremonia del *Camaruco.* Como aquélla, el *Ñeengabay* es un rito guerrero que anticipa venganza y destrucción, encontrándose en ella aspectos coincidentes con todas las danzas primitivas de ese género. Los indios se disfrazan fieramente (sin duda, para infundir temor a sus enemigos) y, armados de mil modos, danzan alrededor de los toldos simulando matar a sus rivales; este mismo rito lo realizaban antes de sacrificar a un cautivo o cacique vencido en la guerra.[7]

Actualmente, los indios del Pilcomayo y Chaco paraguayo lo practican, dando un sentido híbrido a su significación, pues le atribuyen

---

[6] La Dra. Wanda Hanke también la presenció en 1938.

[7] El Padre Gaspar Pintado lo menciona en su libro *Los Mártires de las Misiones del Paraguay,* 1934.

fines de prevención contra extraños que pretenden subyugarlos. Una danza similar realizaban hasta hace pocos años los tobas de la zona de Potrero (Formosa) contra los *docsi* (blancos);[8] para llevarla a cabo clavaban en un sitio elegido de antemano una considerable cantidad de estacas, que representaban personas blancas, alrededor de las cuales giraban los guerreros armados hasta que el jefe ordenaba el ataque, previa arenga destinada a exaltar el valor de sus guerreros y la maldad de los intrusos que se apoderaban de sus tierras y corrompían a sus gentes, y, en un santiamén, el ejército blanco quedaba destruído. Luego el cacique endilgaba otra arenga, esta vez dirigida al destruído ejército de los *docsi*, para decirles que se les había predicho ese fin y que los únicos culpables eran ellos que habían osado invadir las tierras del indio; finalmente, se reunían los restos de las estacas y se les prendía fuego saltando en torno de la pira con júbilo victorioso.

Rogativa de los Matacos. Carece de nombre, por eso le llamaremos "rogativa";[9] tiene la finalidad de pedir gracias especiales a los poderes sobrenaturales o superiores y es realizada esporádicamente por los matacos de la jurisdicción de Bazán, El Pintado y Las Vertientes. Convocados por un hechicero o *jamana* de prestigio, se reúnen todos los hechiceros de las tribus de la zona para deliberar sobre las gracias que habrán de pedirse y llamar a los hechiceros fallecidos con sus sonajeros; ya todos reunidos, visibles e invisibles, se procede a pedir los favores convenidos. Para ello los espíritus de todos los presentes vuelan al cielo donde visitan a los Espíritus Grandes que reparten los dones, para luego, de regreso, informar detenidamente del resultado del pedido. Por lo general cada hechicero es ayudado o secundado por el espíritu de un hechicero fallecido, realizándose los informes por medio de la repetición de los diálogos sostenidos con cada Espíritu Mayor que se ha tratado (de la Caza, de la Pesca, de la Lluvia, etc.). Finalmente, el hechicero que ha convocado la "rogativa" hace un resumen del resultado obtenido y concluye el "cónclave".

Danza del Nareg. Nareg Yozotatá (danza del fuego en mocobí) que, según informes dignos de fe, ya se realizaba en el siglo XIX y cuyo *objeto es dar gracias a Cotáa* (Dios) por los favores recibidos y, al mismo tiempo, pedir nuevas gracias; hay quienes creen que se trata de un rito de adoración al fuego. El *Nareg* se realiza de noche con

[8] El Padre Buenaventura Giuliani, estando al frente de la Misión de San Francisco Lahisi, informó sobre este hecho en 1914. El célebre cacique Santiaguito Somalayi, que había sublevado a su gente, practicaba ese rito.

[9] Enrique Palavacino pudo presenciarla en Ingeniero Bazán (Formosa).

leños de *cosakait* (palo santo) y *guayacán*, cuyo humo aromado es grato a *Cotáa* (es creencia que el humo al elevarse a las alturas lleva el mensaje a los espíritus benignos, de los cuales *Cotáa* es el mayor). Los indios danzan alrededor de la hoguera haciendo contorsiones con el cuerpo, deslizándose como ovillos con celeridad pasmosa, ofreciendo una visión extraña y dantesca que impresiona profundamente los sentidos.[10]

Los mocobíes realizaban otra danza llamada *Kirei* o *bravo* que habían tomado de los guaraníes; esa danza era animalística y consistía en imitar los movimientos, luchas y acechanzas de los animales de la selva. Antes de desaparecer había tomado una nueva modalidad que consistía en un contrapunto de canto y habilidad física ante una Junta de entendidos *(Lopogos)*.

Otras danzas desaparecidas de las cuales se guarda memoria son el *Guanumby* (Picaflor), donde se imitaba el vuelo de ese pequeño pájaro; el *Guacanie* o Ritual de las estrellas, donde se rendía culto a los inquietos luceritos que, para muchas tribus nativas, eran los incontables "ojos de Dios" que todo lo veían y vigilaban para distribuir a su tiempo los consiguientes castigos.

II. Costumbres y creencias

Declaración Amorosa y Casamiento. Entre los tobas el hombre se apodera de alguna prenda de la mujer que ama y quiere por esposa y si ésta recurre a él para que le restituya la prenda o utensilio es señal que acepta su requerimiento amoroso; caso contrario debe interpretarse como negativa. Entre los chiriguanos el hombre acostumbra dejar un haz de leña frente al toldo de la mujer que pretende por esposa y si ésta retira el presente la contestación es afirmativa.

El casamiento se realiza a veces previa ceremonia ritual (ver danzas), pero generalmente la pareja desaparece dos o tres días, gozando su luna de miel en la espesura del monte, lejos de los ojos inquisidores de sus amigos.

Nacimiento. Cuando una *lehuá* (mujer) está por dar a luz se interna en el monte sola y días después se presenta con su vástago en brazos; recién entonces interviene la abuela *(lecomená)* que la secunda en los quehaceres y le prepara brevajes. Nadie ha podido saber cómo se las arregla la madre completamente sola, pues esto parece constituir un secreto inviolable.

[10] En el libro *Danzas Folklóricas Argentinas* del autor de esta obra, está descrita esta danza y otras ceremonias.

Pubertad. La pubertad es celebrada en muchas ocasiones con ritos especiales, como podrá apreciarse a través del relato de danzas y ritos; llegado a esa edad, el indio es dueño de su libertad sexual, pero esa libertad termina en forma natural al contraer matrimonio, pues desde entonces la monogamia y la fidelidad conyugal constituyen el eje sobre el cual desarrolla la nueva vida.

Muerte. La muerte natural no existe para el indio: todas las formas de muerte son provocadas por espíritus malignos que han conseguido vencer y como consecuencia la vida del indígena gira eternamente sobre ese círculo de defensa contra los Espíritus del Mal.

Los lenguas y chorotes sepultan a sus muertos en el mismo toldo, aproximadamente a un metro de profundidad, lo cual a su entender constituye un consuelo, pues están cerca de los seres queridos. Algunas tribus de indios matacos aún acostumbran la sepultura "aérea": colocan al muerto en una especie de bolsa de cuerdas y paja y lo depositan sobre un árbol colocando al efecto unos leños que sirvan de plataforma, o bien lo atan a horcajadas sobre una rama, dejándole junto armas y alimentos. Los tobas y algunas tribus de matacos los entierran de pie, con la cabeza fuera, la cual queman con bastante leña. Muchas tribus realizan el entierro decúbito dorsal, cubriendo el cuerpo con hierbas; este sistema lo emplean actualmente los mocobíes.

Entre los tobas la mujer se encierra largos días en su toldo practicando un riguroso ayuno, no sólo como duelo, sino también como expiación y purificación; los chiriguanos también practican el ayuno y les está prohibido pronunciar el nombre del difunto. Los matacos se cortan el cabello y se pintan el rostro de negro con el propósito de despistar a los Espíritus del Mal que han provocado la muerte del ser querido.

Según los matacos, los indios resucitan invisibles y merodean por los toldos viendo todo lo que hace la tribu y asustando a sus amigos y parientes. Los tobas dejan a sus muertos un día o dos con la cabeza fuera sin quemarla, en la esperanza de que *Anagait* (Espíritu del Bien) los resucite. Matacos y chorotes creen en la transmigración, en la que cada muerto renace en una forma humana o animal, estando la resurrección en seres superiores o inferiores condicionada a la conducta que el difunto ha llevado en vida.

Expulsión de los espíritus malignos. Entre los chulupíes y tobas la mujer grávida no come carne de avestruz ni de *guasuncho*, pues puede transmitirle algún espíritu dañino y la violación de este tabú hace que las criaturas aparezcan a la vida con defectos físicos.

Los lenguas organizan ruidosas bataholas para atemorizarlos; los tobas los "matan" en la ceremonia del *Selamatac* (descrita en el Nº 4 de *América Indígena,* 1949); los chiriguanos los alejan con sonajeros mágicos de calabaza; los chorotes se pintan el rostro, se cubren la cabeza, se cortan los cabellos y se arrancan las cejas y bigotes, o también se practican sangrías empleando un pequeño punzón de hueso para dar salida al espíritu maldito que tienen metido en la sangre; los chulupíes se cambian el nombre para engañarlos; los matacos simulan peleas (especialmente cuando queman la cabeza yacente del difunto) para hacer ver a los malos espíritus su grado de bravura y agresividad.

Matacos y tobas practican otro exorcismo muy difundido cuando el *dalematá* (espíritu del mal) se ha introducido en el cuerpo: la succión, llamada vulgarmente "chupada", tarea que realizan los hechiceros que, entre bufidos y amenazas verbales, succionan la región física donde se supone se ha albergado el *dalematá;* cuentan que de este modo han extraído en más de una oportunidad gusanos o vermes de las vísceras del enfermo, que en realidad eran espíritus dañinos disfrazados de tales. La succión o chupada también la emplean con aspersiones de tabaco para extraer el veneno de las mordeduras de víboras ponzoñosas.

El Tembetá. El *tembetá* es la horadación del labio inferior para lucir adornos; lo practican actualmente los ceingués, sobre el Paraguay (que se valen también de él para silbar), los matacos, los lenguas y los pilagás haciéndose una incisión en el labio inferior, en la cual colocan una maderita cilíndrica para mantenerla abierta. Cuando la herida ha cicatrizado le cuelgan un trozo de metal, de hueso o semillas, que les sirven de adorno y también como defensa contra los espíritus del mal. El uso del *tembetá* se ha extendido al mentón y al lóbulo de la oreja.

El tatuaje lo practican contadas tribus del Pilcomayo y lo hacen a base de tintura de corteza de *palo bobo,* considerado científicamente como aliso por muchos botánicos; para hacer el tatuaje realizan previamente el dibujo puncionando la epidermis con espinas de cactus, sobre lo cual vierten la cocción vegetal, obteniendo el tatuaje una coloración azul y carácter indeleble.

Indio Tzotzil, autoridad de Huixtán, Chiapas, México. *Foto Gertrude Duby.*

THE PSYCHOPHONEMIC METHOD OF TEACHING TO READ

By Guillermo Cameron Townsend

Sumario

El método psicofonémico para enseñar a leer a los niños indígenas monolingües en su idioma nativo y en el nacional, divide el plan de estudios en dos fases. En la primera se inicia la enseñanza usando solamente la mitad del alfabeto en letras minúsculas y en diferentes tipos, de manera que el principiante llegue pronto a ser un "lector independiente", aun cuando limitado, antes de completar la enseñanza con todas las letras. En esta primera fase el estudiante ha dejado de ser, psicológicamente, un analfabeta, superando así la parte más difícil, la psicológica, encontrando mucho más fácil de dominar la segunda fase, en la que se enseñan las letras restantes del alfabeto.

Para la preparación de la primera fase se reúnen en una lista 200 nombres concretos y unos cuantos adjetivos y verbos usados en la conversación diaria y que pueden estar ilustrados con dibujos en el libro. Aproximadamente la mitad de las letras se escogen dando preferencia a las que se usan más frecuentemente y ajustándose a determinadas condiciones que hacen el aprendizaje más rápido y sencillo. Por ejemplo, no se usan sílabas que contengan diptongos o grupos de consonantes hasta la segunda fase y los fonemas nuevos que poco a poco se van introduciendo deben ser repetidos varias veces de acuerdo con los diferentes sentidos que se les dan en el uso diario, hasta llegar a formar frases comunes, eludiendo siempre las letras aisladas o las sílabas sin sentido para que el estudiante se acostumbre a captar el significado de lo que lee desde el principio. De vez en cuando deben ser incluídas algunas lecciones en el idioma nacional, pero usando únicamente las letras que el alumno ya conoce. De esta manera, el alumno al final de la primera fase, debe ser capaz de leer y entender historias cortas y todo el material formado con las letras enseñadas.

En la segunda fase todos los fonemas restantes y las mayúsculas son enseñados, así como también los nombres de las letras, las cuales eran conocidas sólo por su función, y su orden correcto en el alfabeto; igualmente la enseñanza del idioma nacional se amplía, siendo de recomendar que para los niños que tienen pocas oportunidades de oírlo se posponga, hasta que el idioma nativo esté perfectamente aprendido.

El método psicofonémico, aprovechando la ortografía fonémica de los idiomas indígenas, evade la memorización de palabras y por medio de la constante comparación de una palabra con otra llega a fijar la atención del alumno en las letras, pasando luego a identificar éstas con sonidos y de ahí a reconocer palabras en las cuales aparecen las letras aprendidas. Es decir, las reconoce por su función, de manera que es capaz de leer cualquier palabra nueva formada con letras por él conocidas.

The psychophonemic method divides the training of a child to read into two steps or phases. The first attempts to teach to "read"

using *only half the alphabet.* Every effort is made to develop all of the mental processes involved in the act of reading and arrive at the point where the student is an "independent reader", although limited, before complicating the teaching with all the letters of the alphabet. If, for example, the language has 24 lower-case letters and another 24 capital letters besides the punctuation marks, the student will have to familiarize himself sooner or later with more than 50 symbols in order to read any and every printed page. The mechanical problem involved is a considerable one for a beginner. The psychophonemic method reduces this problem to just 12 lower-case letters preparing, with this small, selected alphabet, a primer containing phrases, sentences and even short stories, if possible. This "primer", or section of a primer, if it is well made and taught in accordance with the rules, will bring the student to the place where he can recognize on sight any familiar word which is composed of the limited alphabet. At this point, *the student has ceased to be, psychologically, "illiterate".* While the mechanical part of the learning has been kept at a minimum, the student has surmounted the most difficult part, which is the psychological. He is now a reader (although a limited one) and with relative ease he will be able to master the rest of the alphabet, its variants, etc. For this second phase much fewer pages are needed than for the first phase. For one language where this method was used (Cakchiquel, of Guatemala) four times as many pages were used for the first phase than for the second and with very good results.

Procedure to be Followed in Preparing a Psychophonemic Primer

In the preparation of the first phase of a psychophonemic primer the following steps, in general, should be followed:

1. A list is prepared of 200 concrete nouns as well as a few adjectives and verbs which are used in everyday conversation. Then a count is made of the frequency with which each phoneme occurs in the list.

2. Approximately half of the letters are chosen giving preference to those used most frequently but subject to the following provisos.

3. Letters which present some extraordinary orthographic problem should be discarded. For example, one which uses a diacritical mark (k') or a phoneme represented by a double symbol (ch or tl).

4. Determine by trial which of the high frequency letters best lend themselves to the forming of words which combine readily with others in presenting graphic and expressive ideas which will interest the pupil from the very start.

5. From these "super-constructive" letters, selected according to the previous criterion, three or four or five should be chosen which are easily distinguishable one from the other to use in forming the words which will be presented in the first lesson. If, for example, "n" is picked for its usefulness, "m" would not be used in the first lesson because the beginner might confuse it with the "n". The method is based so much on the *recognition of differences and similarities in the appearance of words* that in the first lessons it is extremely important to use letters that are quite dissimilar. For example, "p", "m" and "t" are very different from one another. The "p" extends below the line while the "t" extends upward toward the line above. The "m" on the other hand neither goes down nor up. Should these three letters be used in the first lesson however, "q', "n" and "l" should not be used in the next 8 lessons because the student might confuse the "q" with the "p", the "m" with the "n" and the "l" with the "t", because he is not accustomed yet to noticing the lesser differences in the appearances of the letters. For convenience sake in selecting letters which are dissimilar, it is well to bear in mind the three groups of letters which we might call: (1) high, (2) low and (3) medium. These would line up as follows:

(1) b, d, f, h, i, k, l, ñ, t;

(2) g, j, p, q, y;

(3) a, c, e, m, n, o, r, s, u, v, w, x, z.

6. Care should be taken when words are made up for the first lesson from letters selected for that purpose that two words do not use the same letters in reverse order, like: "pu" and "up" or "la" and "al". Also, an effort should be made to use words of different lengths such as 'tuputu' and "pu". For the first lessons care should be taken not to use two words with minimal differences such as "pup" and "tup", or "upa" and "uta", although this type of word will be valuable later on to develop the student's skill in distinguishing between words.

In the first lesson only two or three words are used and each of these should be repeated 3 or 4 times. One of these words should lend itself for drawing inasmuch as throughout the first phase each new phoneme is presented the first time in a word which can be illustrated with a clear, simple drawing. The second lesson will not introduce a new phoneme, but will introduce another word which is picturable and composed of phonemes already presented. This new word will be repeated several times on the page and the words from the first lesson should be repeated in this second lesson at least two times also. These words will be repeated on several following pages also so that the student will be able to hunt them on various pages.

7. Beginning with the third lesson and from there on until there are sufficient phonemes for forming an abundance of expressions, when the process can be slowed up, a new phoneme is introduced every two or three lessons. Special care should be taken throughout the first phase of the course to use each phoneme many times. Each of the phonemes should be used in the course of several lessons in each position where it can occur in the word whether that be initial, medial or final. This is extremely important in the first phase of teaching but is not so important in the second. For the first phase the first use of a phoneme should be in a word illustrated by a drawing if drawings are used in the primer. For the bilingual schools of Peru we have used them consistently, although they are not indispensable to this method. Drawings have also been used in the second phase in spite of their now being of less importance.

8. In the first phase all types of syllables, except those which contain dipthongs or consonant clusters should be presented several times if possible. Various types can be presented almost from the start, although some linguists prefer to limit themselves to one kind at the beginning.

9. Syllables containing dipthongs and consonant clusters are not used until the second phase of the course.

10. From the third lesson on, if not sooner, effort will be made to introduce phrases and sentences which express common, everyday ideas. In order to facilitate the forming of sentences it will be necessary to introduce a verb or two early in the primer.

11. In many Indian languages the words are very long because of prefixes and suffixes. In such cases one should try as soon as possible, to present some of the most useful affixes so that the student will become accustomed to encountering them in simple contexts and to recognize them automatically instead of having to study them out. This helps a great deal in the reading of long words.

12. Every attempt should be made throughout the first lessons to repeat all the words in different situations *in order to avoid the pupil's memorizing* the word by its position on the page.

13. Various sizes of type can be used but without changing the type style. *Only lower case letters are used.* The presentation of the alphabet as such should be reserved until the end and the same is true of capital letters, italics, numbers and punctuation marks.

14. All that is presented in the primer should be meaningful. Isolated letters (if not words) and nonsense syllables should be avoided in order that the student may become accustomed to reading for meaning from the start.

15. Frequently a page should be given over to review and two sentences made up of words already presented and even some new words can be included if the context makes it easy to grasp them.

16. Now and then lessons in the national language should be included using only the letters already presented in the lessons that have gone before.

17. When all the letters which were chosen for the first phase of the primer have been presented, the linguist will then be able to compose several pages of reading material and possibly even short stories. It is important that the student at this point be able to spread his wings and enjoy his new talent. He should now practice reading enough to feel at home at it and also to impress others by reading several pages. At any rate, if the teacher has followed the principles explained on page 4, the student should be ready at this point to read new words without difficulty. If this is not the case, the student will need special help by means of flash cards, "flannelgraph" drills or reading games. Such aids are prepared in each language. Also syllable exercises can be prepared for backward students. Some linguists even prefer to sprinkle some syllable drills among the lessons or at least to call special attention to the syllables by having the student form words on the "flannelgraph", picking out the necessary syllables on cards from a pile of syllables and letters.

The Second Phase

In the second phase of reading, the rest of the phonemes of the language are presented in a systematic way as in the first phase but faster and with less need for presenting each phoneme in all the positions in which it is found within the word. If it is necessary to save space a new phoneme can be presented in each lesson. At this point it is no longer necessary to use large type, thus making it possible to put more words on the page. Neither would it be necessary to repeat the words as many times as at the beginning.

All consonant and vowel clusters in the language are presented in this phase if they have been held back thus far as is recommended. They should be handled as any new phoneme.

Up to this point the student has not been taught the names of the letters although he does know them well by their function, and some students probably have learned their names through questioning people who know. At all events, it is time now to present the complete alphabet in its proper order. List first the small letters, then the capitals and then the names of the letters as follows:

"f" — "F" — "efe"

After the name of the letter, a word, illustrating the use of capitals is written and, within parentheses, the same word as the student has been accustomed to seeing it. For example:

"f — F — efe — Federico (federico)."

After the aphabet has been thus presented, a number of pages of varied reading material should be presented. Along with entirely new material, many sentences taken from preceding pages should be included but written at this point with capital letters where needed and with proper punctuation.

To encourage the student we are accustomed to divide the primer into several sections, each section bound as a separate booklet. It is stimulating for the pupil to see himself moving along from one book to another, each book finished representing a victory which creates confidence in the student. The first phase can be covered in two sections and the third in one. Generally a fourth is needed which presents the phonemes or letters of the national language which do not occur in the Indian language. It is desirable, although at times not practical, given the conditions under which the printing is sometimes done, that in this Spanish-Indian section (as in previous ones) each word or sentence in Spanish (or any other national language) be printed in a different colored ink than the rest of the primer so that the student realizes immediately which is the national language and in this way not lose time nor be confused trying to fit these words into the Indian language. For children who have little opportunity to hear or use the national language, it is preferable, if not indispensable, to postpone teaching this fourth section until the pupil has finished several reading books in his own language in which a few simple lessons in the national language have been included in an effort to pave the way.

The linguist should not be discouraged if he cannot comply with all the requirements presented in this paper for the construction of a psychophonemic primer. In order to do so, he would have to know the language thoroughly or have a very helpful informant. Also, there are languages which just do not lend themselves well to some of the rules. This doesn't matter. If the plan is adhered to insofar as possible or practical, the results will be good.

How to Teach the Method

In teaching the psychophonemic method, the teacher should remem-

ber that the Indian is a great observer of concrete objects. He observes insignificant details about the structure of plants, articles, drawings etc. which escape the eye of other people unless they are specialists. The Cakchiquel Indian, for example, takes note of small differences between different varieties of mushrooms and gives each its own name instead of simply calling them all "mushrooms". The teacher must know how to direct this capacity for observation *toward the differences between words* and hence to the letters, although it is preferable that the realization of the significance of each difference comes from a series of encounters in which the student has found them in words replete with meaning that employ the component parts (that is, letters) in differing positions, but always with the same function.

From the very start and continually thereafter care should be taken *to oblige the student to compare one word with another so that he will observe the differences and similarities* which the linguist has combined in such a way so as to get the student ready to recognize new words composed, of course, of segments with which he is already familiar. If the student discovers by careful observation that one word is the same as another whose meaning he already knows, he has made this discovery not by the context nor because he has been told, but by his own effort. This effort has been directed toward a comparison, based on careful examination or shall we say, studious observation, of a combination of small details or symbols as they are encountered in different situations. After finding the same symbols performing the same function in many other combinations, the student naturally comes to relate the detail or group of details with the corresponding sound or group of sounds and unconsciously begins to attribute the function of each one to the corresponding symbol or group of symbols, not only in familiar combination (words) but also in unfamiliar combinations (new words). Starting with ideas that are expressive and common to his environment, closely examined with an eagle eye as encountered in numerous situations that have been arranged scientifically by the linguist and held to a maximum of mechanical simplicity, the student has arrived at a practical knowledge of the integral parts (letters and syllables) that previously would have registered no meaning in his thinking.

Obviously, it is easier for the student to thus progress from the known (words) to the unknown (letters and syllables) than in reverse but this does not imply that the teacher does not play an important part. If the linguist, author of the primer, has done his work in the proper manner and if the student really wants to learn (and this condition is easily met among the Indians of Peru) the results will be

noteworthy, but the teacher will have to discipline himself never to tell the student the meaning of a word except in the place where he first found it. This requires patience and he will have to turn back the pages many times to the place where the word was first used and then make the student repeat the process of examination and comparison so that he will really discover by his own effort the meaning of the word in its new surroundings. If the teacher conscientiously and patiently keeps this rule he will be rewarded by having independent readers in a short span of time.

In a language like English whose orthography is so far from being phonemic the memory becomes a very important factor in the process of learning to read. It is true that there is sufficient correspondence between symbols and sounds to make it possible for the student to "sound out" many words with a certain amount of accuracy, but the exceptions are innumerable. One letter represents a certain sound in certain situations but another when the situation changes. The immediate surroundings of the letter can be the determining factor which indicates the sound to be assigned to the letter, but frequently that determining factor is found at a distance. To read the word "fin" for instance, the reader remembers that the "i" has a special sound, but in the word "fine", the "i" represents the sound of "ai" and in the word "finale" it represents another sound. The immediate surroundings of the "i" are the same in the three words but in order to know its sound the reader must see the rest of the last two words. Some of the situations that affect the sound of this or that letter function with enough regularity that rules can be formed as in the case of the "t" followed by "ion" when it has the sound of "sh", but other cases stand completely alone like the "o" of the word "women". Actually then, the English alphabet includes not only 26 letters, but also a very long series of exceptions and situations with which the reader has to acquaint himself. Memory then plays an important part and there is a lapse of time within the period of learning to read which we call transition, when the student leaves off being a reader of only learned words and becomes a reader of new words also. This transition would not be necessary in English if it were possible to "sound out" all words once the student had learned the sounds.

The psychophonemic method, taking advantage of the phonemic orthography of the Indian languages, tries to avoid the memorization of words and by means of constant comparison of one word with another get the student to fix his attention on the letters until he unconsciously comes to link letters with sounds and from the first recognize words by their appearance in detail. The student quickly gets to the

place where he recognizes the function of the few letters which are presented in the first lessons and begins to "spell them out". This implies reading not only words already learned but also new words and the transition which is so painful in English becomes relatively insignificant in languages with phonemic orthographies *if the teacher has taught correctly.*

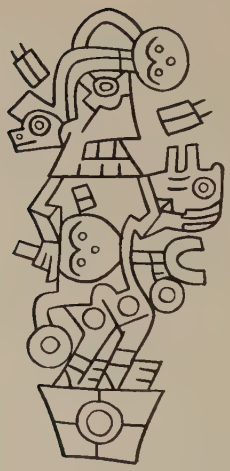
For the rest, the task of the teacher will be easy when dealing with average students. He will begin presenting the first word of the first lesson to the student as a new friend whom he will want to recognize by his features in whatever situation he may be found. He will then make the student search for his friend (the word) in all the streets of the home town (the first page). In this way the process of comparison is begun which, after many repetitions, will engrave the few symbols used in the mind of the student and link them inseparably with their corresponding functions and at the same time, though slower, their associations in syllables, affixes and words.

After the pupil has completed his scrutiny of the "streets of his home town" (the first page), the teacher says to him: "Let's go to the nearby town (the second page) and see if you will find your friend there. Look at him carefully so that you'll be able to recognize him." The page is turned and the search begins. If the pupil blunders, he is taken back to the first page to take another careful look at the word. Generally he makes no mistake but quickly locates his new friend in various places on the page. Then he is taken to "a town farther away" (the third page) and the procedure is repeated. When the pupil points out the word on the page, the teacher asks: "What does it say?" When he answers timidly, but accurately, the teacher says to him with enthusiasm: "You are reading!"

All this has taken place in two or three minutes and for a person who has lived all his life believing that "the art of hearing paper speak" has something magic about it or is only for a privileged race, it seems almost incredible that he himself has been able to read after three minutes of study. To convince him and at the same time give him practice, the teacher turns to another page where the word in question occurs, possibly only once. The search is repeated and if it turns out all right and the pupil can repeat the meaning of the word without hesitation when the teacher asks him: "What does it say?" the teacher exclaims again: "You can read this word wherever you find it." This encourages the pupil greatly and with real interest he goes about searching for the second word when the teacher tells him what it is.

This process of scrutiny and comparisons is repeated with each new word and especially with those that contain a new phoneme. In

this way the pupil learns, not by memory, but by recognizing the similarities and differences in the appearance of words, words that have been selected systematically beforehand to develop a capable reader.



LA ENSEÑANZA DEL FOLKLORE GENERAL

Por Paulo de Carvalho Neto

Summary

The undue use of the word "Folklore" has many a time given place to a misinterpretation of its meaning. Nevertheless in the course of the last few years General Folklore has been included as a science in university studies of many countries of America as Peru, Argentina, Brasil, Paraguay, and others. Didactically Folklore is only in its beginning and it is only by experience that its outline of study has been modified. At present, courses have been divided into two groups, Basic Course of General Folklore and Superior Course of General Folklore, each one comprising three compulsory grades, so arranged that the Basic Course prepares the pupil for the Superior Course.

The three grades of the Basic Course are: 1st. Concepts and Generalities of Folklore, 2nd. Investigation of Folklore and 3rd. Types of Folklore. The three grades of the Superior Course are: 1st. Connections of Folklore, 2nd. Theories of Folklore and 3rd. Didactics of Folklore, these courses carry the pupil into the field of interpretation and inter-relation together with Psychoanalysis, Education, Criminology, etc.

Thanks to the impulse that General Folklore is now getting it will be possible to discover some aspects of social phenomena of the Indian peoples of America.

En estos últimos años, la lucha por conferir al Folklore General una cátedra se está desarrollando considerablemente en América, con pleno éxito en algunas de nuestras universidades como en la de Cuzco (Perú), en la de Buenos Aires, en la de Bahía (Brasil) y otras. Ya sea como asignatura anexa a departamentos de Literatura, de Historia o de Ciencias Sociales, lo cierto es que el folklore va abriéndose paso donde, por naturaleza, ya debía estar hace muchos años. Su inclusión en el ambiente universitario, de una u otra forma, logra desprestigiar el abuso que escritores nativistas, artistas de radio y otros grupos menos avisados han hecho del Folklore como palabra, como título para audiciones comerciales, para reuniones sociales con danzas y canciones al gusto nostálgico de los fogones de antaño. En algunos países, es tan arraigado este abuso del término, que los estudiosos del Folklore como disciplina universitaria se han visto en la obligación de llamarlo "Folklore como Ciencia", toda vez que sea necesario evitar confusiones. Pero abrigamos la esperanza de poder dejar de llamarlo así, en vista de que el sentido común de Folklore y esa indebida explotación del título pasará con los años, en su calidad de moda. Diremos, entonces, solamente "Folklore" y bastará por sí mismo.

Ahora bien, el Folklore como Ciencia, el de las Universidades o

de Cursos en Instituciones de enseñanza superior, en estos momentos atraviesa una fase de plena estructuración didáctica. Tiende a mayores conquistas dentro del ámbito académico y pronto logrará su independencia como cátedra, aunque formando parte del ciclo de las Ciencias Sociales, pero disponiendo para su enseñanza de tres años, por lo menos.

Lo hemos enseñado en el Centro de Estudios Antropológicos del Paraguay, los años 1950-51 y, desde 1953, en Montevideo, en nuestros cursos del Instituto de Cultura Uruguayo-Brasileño y de la Facultad de Humanidades y Ciencias. Es principalmente en base a nuestra experiencia que, a continuación, aportamos nuestro parecer respecto al referido problema de estructuración didáctica.

En primer término, dividimos ahora la enseñanza del Folklore en dos grandes etapas: la básica y la superior, modificando en ese particular nuestros programas anteriores.

El llamado Curso Básico de Folklore General comprende tres grados. El 1º de Concepto y Generalidades del Folklore; el 2º de Investigación Folklórica y el 3º de Especies Folklóricas.

El llamado Curso Superior de Folklore General debe comprender, por lo menos, otros tres grados obligatorios. El 1º de Relaciones del Folklore; el 2º de Teorías del Folklore; el 3º de Didáctica del Folklore.

Tal secuencia obedece a un orden lógico de cuestiones. Aquí, cualquier inversión acarrea dificultades insólitas, no sólo para el oyente, como para el expositor. Cada una de estas dos etapas tiene, por consiguiente, sus objetivos específicos. El Curso Básico prepara al alumno para el Superior, dándole condiciones para lograr un buen aprovechamiento en éste. El Superior es así como un Curso de ampliación de conocimientos, no siendo enteramente necesario al que quiera dedicarse, de preferencia, a la investigación de campo. Pero es absolutamente indispensable al que quiera obtener un diploma de Profesor de Folklore General.

La elección de la materia de cada grado es problema menos discutible. Más o menos, en el mundo entero, los folklorólogos ya se entienden sobre lo que deben enseñar bajo el título de Concepto y Generalidades, de Investigación, de Especies, de Relaciones del Folklore. La posición teórica adoptada frente a todos estos temas en su significación intrínseca es la que varía, como no podía dejar de ser. Así, hay varias formas de enunciar el Concepto de Folklore, varias técnicas de investigar los hechos, varias nociones propias respecto a las Especies y a las Relaciones del Folklore. Varios puntos de vista sobre tal o cual teoría y aún discusiones pedagógico-folklóricas.

He aquí a continuación, expuestos en forma muy sintética, los prin-

cipales puntos de la materia de cada grado, que acostumbramos adoptar en nuestra enseñanza.

Dentro de "Concepto", damos las características generales del Hecho Folklórico, tratando sus condiciones cultural, tradicional, funcional, superviviente, anónima, colectiva, espontánea y vulgar. Esta última condición la estudiamos bajo el enfoque de las teorías de Tylor, Ribot, Lévy-Bruhl y Freud. Luego de las características generales del Hecho Folklórico, pasamos a los límites del Folklore, considerándolo como Ciencia, como parte de la Antropología Cultural o rama independiente y, por fin, como ciencia conexa a la Etnografía y a la Etnología.[1]

Por "Generalidades" comprendemos algunas nociones complementarias sobre la creación de la palabra Folk-Lore y William John Thoms, la propiedad del término, otros términos propuestos, las varias definiciones y la importancia del estudio del Folklore.

La "Investigación Folklórica" es un largo capítulo de teoría y práctica, donde enseñamos las fases de la Investigación y la Técnica propiamente dicha. Estas fases son las mismas de la Ciencia en general, con variantes temáticas. Son así, en su ordenamiento: la Observación, la Recolección, la Crítica, la Clasificación, la Interpretación y la Utilización. En cuanto a la Técnica, tenemos: técnica del planteamiento, técnica del contacto con el hecho y con el informante; técnica del fichaje y clasificación y técnica de la crítica de fichas. Unas cuantas palabras sobre el concepto y el cometido del Director de Equipo clausura el tema.[2]

Viene a continuación, el estudio de las "Especies Folklóricas". Es conveniente aclarar, sin embargo, que por razones de motivación pedagógica, muchas veces alternamos el estudio de la Investigación con el de las Especies. Depende de las condiciones didácticas que el alumnado ofrezca.

El estudio de las Especies Folklóricas es largo, pero agradable, a diferencia, en este último aspecto, del estudio del Concepto, que requiere del alumno mayor penetración, mejor equilibrio de preparación general. Con las Especies, el alumno entra en contacto con variados ejemplos del folklore universal, interesándose por conocer el de su propia área y aportando, inclusive, muchos hechos que recuerda de su infancia o que ha visto.

---

[1] Está en prensa: *Concepto de Folklore*, del autor. Edición de la Editorial "Livraria Monteiro Lobato", en Montevideo.

[2] En *Nociones Básicas de Antropología Cultural*, entre otros trabajos del autor, Ed. mimeográfica del Seminario de Ciencias Sociales, de la Facultad de Humanidades y Ciencias.

Estas Especies pueden ser catalogadas dentro de los siguientes grupos de hechos: Literatura Oral, Folklore Lingüístico, Folklore Mágico, Folklore Social y Folklore Ergológico. La Literatura Oral comprendiendo el aspecto poético (versos infantiles, de adultos, refranes y adivinanzas) y el narrativo (mitos, leyendas, cuentos, casos y tradiciones). El Folklore Mágico comprendiendo Magia, Animismo, Religión y Creencias. El Folklore Social: Música y Danza, Fiestas, Juegos, Trajes y Tipos Populares, Instituciones familiares. Y el Folklore Ergológico comprendiendo Técnicas de Conservación (Alimentación, Habitación, etc.), Técnicas Transformadoras (Arte Popular, Transporte, etc.) y otras técnicas.

Pasando al Curso Superior de Folklore, entramos inicialmente en el terreno complejísimo de las interpretaciones, estudiándolo en sus tangencias con el Psicoanálisis, la Educación, la Criminología, el Marxismo y otras teorías y doctrinas. Cada uno de estos estudios de interrelaciones lleva meses de exposición y discusiones de seminario, para lograrse los objetivos. Además porque sus planteamientos no pueden ser cortos, el conocimiento del Folklore Psicoanalítico, por ejemplo, tiene necesariamente que enfocar por lo menos, los siguientes puntos: uno, sobre la Teoría Psicoanalítica y otro sobre la Causística Folklórica. Así lo hemos entendido al escribir nuestro *Folklore y Psicoanálisis*,[3] como consecuencia de nuestro curso de 1954, dictado en Montevideo. La teoría psicoanalítica expuesta debe serlo, naturalmente, en función de los ejemplos folklóricos. Así, pues, en aquel libro tratamos de la teoría de la *libido*, de las estructuras y mecanismos del aparato psíquico y del inconsciente colectivo, para después elaborar las respectivas causísticas: causística folklórica de la libido oral, de la libido anal, del narcisismo, del complejo de Edipo y de la identificación, de las fantasías infantiles sobre el nacimiento, del complejo de castración y de la angustia, del simbolismo y, por fin, de los mecanismos del aparato psíquico.

El Curso Superior de Folklore se complementa, al final, con el cuadro de las Teorías del Folklore y nociones de Didáctica del Folklore.

Bajo el referido cuadro, analizamos las Teorías antiguas, las filológicas y alegóricas, las naturistas, las históricas y difusionistas, las antropológicas y psicológicas, las ritualistas y litúrgicas y las escuelas recientes, tomando, por ahora, como modelo general, el excelente texto de Arthur Ramos, publicado en 1952 bajo el título de *Estudios de Folk-Lore*.

---

[3] *Folklore y Psicoanálisis*. En imprenta por la Editorial Psique, de Buenos Aires.

Sobre la Didáctica del Folklore nos encontramos todavía, personalmente —y debo confesarlo— en plena fase de estudios previos. No sabemos de ningún manual verdaderamente de Didáctica del Folklore en América y, por eso, todo está por hacerse.[4] En el presente momento, relegamos a este grado, el último de la carrera del folklorólogo, contenidos referentes al valor de las sistemáticas, de las bibliografías críticas, de las antologías, de los museos, etc.

La enseñanza del Folklore General es una realidad palpable en muchos puntos de América. Su desarrollo deshará las falsas nociones con que es tenido por la generalidad del público y conducirá al conocimiento científico de los hechos sociales de cada área y pueblo. En Montevideo, el Centro de Estudios Folklóricos del Uruguay aspira a secundar la obra del "Curso de Folklore General y del Brasil", que se dicta en el Instituto de Cultura Uruguayo-Brasileño, abriendo al público, próximamente, Cursos Básicos y Superiores del Folklore General.

[4] El libro *Didáctica de Folklore*, de Ismael Moya, lleva un título al que no corresponde.

India Tzotzil, de Huixtlán, Chiapas, México.
Foto Gertrude Duby.

LA LINGÜÍSTICA EN EL CENTRO COORDINADOR TZELTAL-TZOTZIL

Por Carlo Antonio Castro

Summary

In the State of Chiapas, South of the Mexican Republic, the Tzeltal-Tzotzil Co-ordinating Indian Center radiates its operations for about 14,000 kilometers. The inhabitants speak three different languages: Spanish, the National tongue, Tzotzil and Tzeltal the native ones, whose inter-mixing leads to a process of linguistic transculturation with a remarked tendency in favour of Spanish for the communities of Tzotzil and Tzeltal tongues are economically and politically subordinated to that of the Spanish tongue. The density of inter-linguistic communication is simplified between Tzeltal and Tzotzil due to their affinity with the Mayan tongues. In change, geographical aspects by no means favour this communication as interrelations decrease on account of the great difficulties of physical proximity. The Spanish speaking communities have overcome this problem by the use of modern means of communication.

Besides obstacles already considered, the linguistic transculturation of the region now engaging our attention, is hindered in its educational phase by the neglect of teaching Spanish in rural schools, and in its social and domestic phases by the inferior status of the Indian woman as compared to that of the man in the aspect of linguistic concentration.

The National Indian Institute, through its first Co-ordinating Center, the Tzeltal-Tzotzil, started a literacy's campaign in its corresponding zone in the year 1949, having previously made the necessary linguistic studies. In this task of literacy, first in the native tongue then in the national one, the culture promoters are true basic exchange agents. They are selected from communities where later they will have to work, and taught to read and write in their own language as well as in Spanish, so they can, in turn, teach what they have learnd. This system renders better results than the teaching in rural schools for belonging the culture promoter to the community where he teaches advances with greater ease and achieves better results.

Activities in the Indian Center are carried on by several sections requiring for their development the aid of a linguistic instructor who must have a thorough knowledge of the native tongue as well as of Spanish. To obtain a deep knowledge of the Tzeltal and the Tzotzil tongues assistance of *ladino* Indians as well as individuals who do not speak Spanish has to be relied on. Once teaching capacity is acquired, collaboration begins in the diverse sections of the Co-ordinating Center where the task of diffusion and propaganda is carried out by means of alphabetical primers in the native language and in Spanish.

En el Estado de Chiapas se hablan 11 lenguas, algunas de las cuales presentan diversificaciones dialectales de mayor o menor importancia. Estos idiomas son los siguientes: castellano, tzotzil, tzeltal,

zoque, tojolabal, chol, chontal, mame, quiché, lacandón y náhuatl. Parece ser que existe, asimismo, una comunidad de lengua cakchiquel.

El Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil tiene un radio de acción que abarca una superficie de alrededor de 14,000 kilómetros cuadrados. En esta extensión se hallan centenares de comunidades cuyas lenguas son, según el caso, las tres primeramente mencionadas: el castellano, el tzotzil y el tzeltal. Estos idiomas, el primero de los cuales tiene categoría de lengua nacional y pertenece a la familia Romance del grupo Itálico del Tronco Indo-Europeo, y los dos segundos que —junto con la lengua tojolabal— constituyen la división Tzeltal-Tzotzil de la familia Maya-Quiché del sub-grupo Mayance, del gran grupo Zoque-Maya, se hallan en íntima vecindad, situación que hace emergentes una serie de fenómenos de contacto y cambio que conducen al proceso de *transculturación lingüística*, entendiéndose mediante este término las mutuas inter-influencias que sufren tanto las lenguas en su estructura, léxico y otros patrones, como las *comunidades de habla*[1] en su constitución y asentamiento. En la transculturación lingüística podrían señalarse dos *aculturaciones* de la misma índole, una en un sentido —de la lengua A a la lengua B— y otra a la inversa —de la lengua B a la lengua A—. En nuestro caso, el proceso de transculturación que se efectúa entre el español y las lenguas indígenas está desequilibrado poderosamente a favor de la lengua nacional, ya que acerca al miembro de las comunidades de habla tzeltal o tzotzil a la comunidad de habla española, en tanto que, en general, la aproximación del miembro de la comunidad de habla nacional a la comunidad de habla indígena es más débil. De todas maneras, la transculturación lingüística es de suyo lenta, hecho demostrado por la convivencia de las lenguas castellana y nativas en nuestro continente. Sin embargo, puede ser determinantemente influída por la acción de los fenómenos sociales, económicos y políticos, acción que, en circunstancias diversas, es factor de desajuste social e incongruencias culturales cuando su desarrollo se deja al libre devenir, sin planificación alguna. La acción indigenista —planificación rural con características específicas— se avoca ya al problema lingüístico de la zona tzeltal-tzotzil como parte del programa de transformación integral de las comunidades que el Instituto Nacional Indigenista desarrolla.

Según el Censo de 1950 la población formada por los grupos tzeltales y tzotziles asciende a 150,000 habitantes cuya distribución por municipios es la siguiente:

[1] El concepto de comunidades de habla se debe a Bloomfield en su formulación más precisa. *Comunidad de habla* es un grupo de gentes que obran entre sí por medio de un lenguaje común. (Véase Bibl. b. y c.-1.)

TZELTALES:

Municipio	*Población*	*Superficie en km²*
1. Altamirano	3,533	1,559.00
2. Amatenango	2,529	354.00
3. Chanal	2,881	192.00
4. Chilón	10,107	462,00
5. Las Rosas	776	185.00
6. Ocosingo	12,657	12,142.91 [2]
7. Oxchuc	4,833	42.09
8. Tenejapa	7,233	67.00
9. Teopisca	2,289	270.00
10. Yajalón	6,815	145.00

Hay que considerar además algunas comunidades en los municipios de Palenque, Sabanilla y Salto de Agua, en los que la lengua tzeltal y sus hablantes conviven con gentes de idioma chol, y en el de Pantelhó, en donde algunas comunidades tzeltales están enclavadas en tierra tzotzil, así como el municipio de Nicolás Ruiz, etc., etc.

TZOTZILES:

Municipio	*Población*	*Superficie en km²*
1. Bochil	4,597	370.00
2. El Bosque	3,190	175.00
3. La Concordia	6,097	1,212.00
4. Chalchihuitán	2,769	67.00
5. Chamula	22,037	85.00
6. Chenalhó	7,105	227.00
7. Huixtán	6,723	222.00
8. Ixtapa	3,872	372.00
9. Larráinzar	8,289	142.00
10. Mitontic	3,874	33.00
11. Pantelhó	2,978	175.00
12. Las Casas	5,356	357.00
13. Simojovel	9,117	365.00
14. Soyaló	1,120	85.00
15. V. Carranza	7,484	1,949.00
16. Zinacantán	5,311	117.00

Deben agregarse algunas comunidades en los municipios de Jitotol, Amatán, Ixhuatán, en el territorio zoque, y del de Sabanilla, tierra Chol, así como de una pequeña porción del municipio de Ángel A. Corzo.

---

[2] Sólo una fracción de Ocosingo, se ha tomado en cuenta para calcular en 14,000 km² la zona de acción del Centro Coordinador.

Monolingüismo y biligüismo

Sea tzeltal o tzotzil, la población es monolingüe, considerada en su conjunto, en un 90 %. Pero esta proporción varía enormemente en los diferentes municipios y aún en las diversas comunidades. Si consideramos dos municipios tzeltales, por ejemplo Chanal y Las Rosas, tendremos, al compararlos, que en el primero, según el antes mencionado censo de 1950, de una población total de 2,881 habitantes (h.: 1,462; m.: 1419), eminentemente rural, sólo una mujer es monolingüe en castellano, en tanto que 2,279 personas (h: 1,156; m: 1,123) son monolingües en idioma indígena, y 39 individuos (h: 16; m: 23) son bilingües. Por el contrario, en Las Rosas, con una población total de 7,120 habitantes, de los cuales 776 son indígenas tzeltales, son monolingües en español 4,711 personas (h: 2,284; m: 2,427), monolingües en en tzeltal 38 individuos (h: 22; m: 16) y bilingües 1,346 gentes (h: 640; m: 706). Esto indica que 570 ladinos han aprendido el tzeltal y que 738 indígenas han aprendido el español. Ambas situaciones, la de Chanal y la de Las Rosas, que pueden considerarse enteramente opuestas, ejemplifican las variaciones que la co-existencia del español con las lenguas indígenas presenta en la zona. No queremos dejar de agregar aquí que sólo un 2.5 % de la población total sabe leer y escribir.

Las cifras del monolingüísmo y del bilingüísmo en los municipios tzeltales y tzotziles son las siguientes:

TZELTALES:

Municipio	*Población Total*	*Monolingües en Español*	*Monolingües en Tzeltal*	*Bilingües*
Tenejapa	7,750	485 (h: 221, m: 264)	5,665 (h: 2753, m: 2912)	550 (h: 446, m: 104)
Teopisca	5,355	3,681 (h: 1801, m: 1880)	278 (h: 144, m: 134)	476 (h: 233, m: 243)
Yajalón	10,036	2,210 (h: 1071, m: 1139)	4,968 (h: 2474, m: 2494)	1,058 (h: 533, m: 525)
Oxchuc	5,412	558 (h: 259, m. 299)	91 (h: 50, m: 41)	3,983 (h: 2135, m: 1848)
Ocosingo	13,940	2,456 (h: 1213, m: 1243)	7,297 (h: 3686, m: 3611)	1,873 (h: 998, m: 875)
Las Rosas	7,120	4,711 (h: 2284, m: 2427)	38 (h: 22, m: 16)	1,346 (h: 640, m: 706)
Chilón	11,118	277 (h: 184, m: 193)	7,977 (h: 4277, m: 3700)	1,071 (h: 500, m: 751)
Chanal	2,881	1 (h: 0, m: 1)	2,279 (h: 1156, m: 1123)	39 (h: 16, m: 23)

Municipio	*Población Total*	*Monolingües en Español*	*Monolingües en Tzeltal*	*Bilingües*
Amatenango del Valle	2,529	281 (h: 148, m: 133)	9 (h: 2, m: 7)	1,764 (h: 873, m: 891)
Altamirano	4,655	989 (h: 515, m: 474)	1,256 (h: 667, m: 589)	1,764 (h: 791, m: 798)
TZOTZILES:				
Bochil	5,395	2,687 (h: 1318, m: 1369)	513 (h: 198, m: 315)	1,187 (h: 671, m: 516)
El Bosque	4,505	516 (h: 268, m: 248)	1,086 (h: 508, m: 578)	2,025 (h: 1056, m: 969)
La Concordia	7,973	6,600 (h: 3353, m: 3247)	20 (h: 10, m: 10)	37 (h: 26, m: 11)
Chalchihuitán	2,769	76 (h: 40, m: 36)	2,176 (h: 1119, m: 1057)	46 (h: 27, m: 19)
Chamula	22,029	101 (h: 60, m: 41)	10,456 (h: 5591, m: 4865)	7,032 (h: 3824, m: 3208)
Huixtán	7,383	965 (h: 458, m: 507)	4,761 (h: 2313, m: 2448)	411 (h: 254, m: 157)
Chenalhó	7,481	547 (h: 246, m: 301)	3,332 (h: 1725, m: 1607)	2,455 (h: 1267, m: 1188)
Ixtapa	4,989	3,004 (h: 1446, m: 1558)	91 (h: 37, m: 54)	1,096 (h: 557, m: 539)
Larráinzar	8,807	382 (h: 171, m: 211)	3,885 (h: 2079, m: 1806)	3,242 (h: 1743, m: 1499)
Mitontic	3,880	16 (h: 7, m: 9)	3,541 (h: 1804, m: 1737)	1 (h: 1, m: 0)
Pantelhó	3,953	1,157 (h: 544, m: 613)	2,011 (h: 1036, m: 975)	148 (h: 70, m: 78)
Las Casas	23,054	16,331 (h: 7152, m: 9179)	1,054 (h: 498, m: 556)	2,242 (h: 1222, m: 1020)
Simojovel	11,395	2,666 (h: 1205, m: 1461)	4,965 (h: 2476, m: 2489)	1,765 (h: 943, m: 822)
Soyaló	2,585	1,879 (h: 967, m: 912)	3 (h: 0, m: 3)	226 (h: 115, m: 111)
V. Carranza	13,924	7,793 (h: 3807, m: 3986)	714 (h: 353, m: 361)	3,252 (h: 1607, m: 1645)
Zinacantán	6,312	801 (h: 335, m: 466)	4,116 (h: 1966, m: 2150)	350 (h: 279, m: 71)

Todos los datos anteriores tienen una validez que descansa en la comprensión de la relatividad de las cifras censales y en adaptaciones hechas por nosotros siguiendo un criterio que se basa en nuestro conocimiento de la región.

Lengua y Cultura

Ahora bien, teniendo en mente las metas de integración nacional que el I.N.I. persigue en las comunidades indígenas, meta cuyo alcance será el resultado positivo de la aplicación de una serie de técnicas de transformación de los grupos humanos, en todos los aspectos de su cultura, veamos, por lo que al problema lingüístico se refiere, cuáles son las relaciones que existen entre una lengua y la cultura del grupo que la habla.

El lenguaje es la *expresión formal glótica* que describe la cultura. El proceso de la evolución social, del desarrollo económico, de la transformación institucional, puede hacer cambiar el contenido de una cultura pero el lenguaje no necesariamente seguirá la misma pauta sino que continuará siendo el mismo, evolucionando ciertamente pero con sujeción a leyes que son diferentes de aquéllas que hacen cambiar social y culturalmente al grupo humano que en él se expresa. Los cambios lingüísticos que con arreglo a esto sobrevienen, son préstamos de palabras que rara vez salen de la esfera sustantival y adjetival y reacomodos sintácticos, con cierta frecuencia muy poco afortunados. El único cambio radical que puede efectuarse, pero que no implica una evolución del idioma condicionada por la transformación del contenido cultural, es la *substitución* de una lengua por otra. Es éste un fenómeno que se efectúa cuando diversas sociedades humanas que están en contacto y hablan lenguas distintas llegan a la *aceptación* —tomando este término como indicador de un complejo proceso histórico— del vehículo glótico de una de ellas, haciéndolo común. Dicha aceptación está generalmente determinada por el hecho de que la lengua recibida pertenece a un grupo cuya economía, más desarrollada, lo ha hecho irrumpir tecnológicamente, en lo político y en otros aspectos, tanto en la cultura del grupo menos desarrollado como en la expresión glótica formal de aquélla, es decir, en su lengua. Este cambio, al que proponemos llamar *concentración lingüística*, es duradero, en tanto que la acción de la transculturación en la fase que considera la influencia de la lengua de los grupos atrasados económica y políticamente sólo es transicional y leve, y sólo afecta, inclusive, a una mínima parte de la población dominante que la adopta, según lo demuestra la historia, para fines de contacto personal inmediato —como sucede en el caso de los comerciantes ladinos que aprenden a hablar tzeltal o tzotzil— o con el objeto de diferenciarse del resto de sus componentes, dándose este último caso sólo cuando la lengua dominada tiene calidades literarias tales que puede ayudar al desarrollo de

una diferenciación aristocrática.[3] Un último caso puede señalarse; aquél en que la concentración lingüística es ambivalmente, es decir, cuando ambas lenguas en contacto llegan a ser usadas paralelamente por una sociedad constituyendo cada una de ellas una comunidad de habla.[4] Tal es la convivencia de la lengua maya y del español en ciertas regiones de Yucatán, y, en nuestra zona tzeltal-tzotzil, quizá podamos encontrarlo en lugares de Ocosingo y está en pleno desarrollo en ciertas partes del municipio de las Rosas, entre el castellano y el tzeltal. Como podrá observarse, siendo las mismas gentes quienes hablan ambas lenguas, la comunidad de habla resulta ser mixta o doble.

Puede afirmarse que lengua y cultura son dos fenómenos humanos complementarios pero no derivados. Una lengua sigue los cambios formales de la cultura en su aspecto léxico, pero no los refleja en su estructura, ya que la relación entre ambos fenómenos es cuantitativa, no cualitativa. Todo ello nos lleva a concluir que una lengua puede expresar una o más culturas, en tanto que una cultura puede expresarse en una o más lenguas. Esta interpretación está fundada prácticamente en la experiencia de convivencias lingüísticas de vehículos glóticos altamente literarios en algunas regiones del mundo, en la formación de las lenguas literarias que se superimponen a los dialectos regionales y en el éxito de algunas lenguas artificiales para inter-comunicación humana. La planificación indigenista en lo lingüístico será una aleccionadora experiencia más, según veremos adelante.

Ahora bien, con esas bases teóricas, debemos considerar en nuestra región tres comunidades de habla diferente: la castellana, española o comunidad de habla nacional, la tzeltal, y la tzotzil, comunidades de habla indígenas con una serie de afinidades lingüísticas de primera importancia. Veamos, aunque sólo sea superficialmente cuáles son sus categorías propias.

Comunidades de habla tzeltal y tzotzil

Desde luego, es preciso anotar como una característica común de la comunidad de habla tzeltal y de la comunidad de habla tzotzil el hecho de que ambas se encuentran en situación de inferioridad con respecto a la comunidad de habla nacional, incomparablemente mayor, a la acción de cuyos miembros están sujetos los de ambas comunidades de habla indígena en lo económico, en lo político, etc.

---

[3] Vgr. los latinos al aprender el griego, durante su dominio de aquel pueblo.

[4] El ejemplo típico es la coexistencia de la lengua Guaraní con la Castellana, en el Paraguay.

La Comunidad de habla tzeltal. Esta comunidad de habla tiene un tamaño que casi alcanza los 75 mil miembros, distribuídos en poco más o menos la mitad de la región Tzeltal-tzotzil. La mayoría de sus componentes son indígenas tzeltales, encontrándose también un apreciable número de ladinos que han ingresado a ella mediante el aprendizaje de la lengua tzeltal, y un número también apreciable pero no cuantificado de indígenas tzotziles que, sobre todo en las zonas de contacto entre ambas lenguas indígenas, la han aprendido casi inadvertidamente como consecuencia de la *densidad de comunicación interlingüística*, facilitada en este caso por la afinidad de ambas lenguas mayances, facilitación que se hace más efectiva en cuanto mayor es la frecuencia de las líneas isoglóticas y menor la de las heteroglóticas localizadas, determinantes de la variación entre estas dos lenguas, dialectos de una antigua lengua común.

Como lengua, el tzeltal tiene poca diferenciación dialectal, condición contraria a lo que ocurre en tzotzil, diferenciación que afecta en el tzeltal a ciertos aspectos del sistema fonético, por ejemplo la desaparición del fonema p' en Oxchuc, en cuya habla se ha asimilado al fonema b, en tanto que aquella oclusiva bilabial sorda glotalizada se conserva perfectamente en Tenejapa. Otros cambios son acarreados por la introducción de determinados usos culturales nuevos, introducción a la que sigue, o con la que se sincroniza, la correspondiente formalización en lo lingüístico. Así, la salutación tzeltal que se conserva en Oxchuc ha sido substituída en Amatenango del Valle por la salutación española, sólo revestida por el léxico indígena. En otras ocasiones, la adopción de palabras castellanas de préstamo siguió diferentes rumbos en distintas comunidades.

Volvamos al concepto de *Densidad de Comunicación.* Podemos definirlo como el número promedio en que los miembros de una determinada comunidad de habla, localizada en cierta región, se comunican en un lapso dado. Bloomfield, en su época, esbozó este concepto y se dio cuenta de que la intervención del factor tiempo hacía imposible el cuantificar debidamente esta densidad. Sin embargo, el hecho de no poder ser cuantificado adecuadamente no invalida el fenómeno, que está presente de continuo en el desarrollo de una comunidad de habla. Ahora bien, la diferenciación dialectal está, precisamente, en función inversa a la densidad de comunicación. En cuanto mayor oportunidad tienen los hablantes de una lengua de comunicarse, menor es la diferenciación dialectal. A este respecto, puede decirse que hay dos *sectores de comunicación:* el sector geográfico y el sector social. El primero afecta a las relaciones glóticas inter-personales de gentes que radican en un área determinada, relaciones que

serán menores en cuanto mayores sean las dificultades de acercamiento físico. La tecnología moderna ha superado este accidente en lo que a las grandes lenguas del mundo se refiere, pero tal no es el caso de las lenguas indígenas. El sector social es aquél que limita la comunicación inter-personal siguiendo las líneas del estatuto social, ya sea en la división por edades, por sexos o por estratos. Este último no es el caso de la comunidad de habla tzeltal, ya que en ella no existen sectores limitados de comunicación social. Pero es evidente que el primero, el sector geográfico de comunicación, sí está presente. Sin embargo, la densidad de comunicación no es la única determinante de la variación dialectal. También existe la ley lingüística de que a una mayor antigüedad de un idioma corresponde una mayor división dialectal. En este caso, dado el hecho de que en general el factor terreno es una constante en las comunidades de habla tzeltal y tzotzil, podría suponerse, apoyándose además en el examen de fenómenos fonéticos, que la primera de estas comunidades de habla es de formación más reciente que la última, pudiéndosele considerar como un dialecto tardío de la lengua hipotética "tzeltal-tzotzil", con desarrollo propio.

La Comunidad de habla tzotzil. El tamaño de esta comunidad llega, según el Censo de 1950, a los 100 mil miembros, distribuídos en unos 7 mil kilómetros cuadrados de territorio. Sus componentes son en la inmensa mayoría indígenas tzotziles, pero también puede contarse entre ellos a ladinos que hablan tzotzil y a tzeltales que lo han aprendido.

La diferenciación dialectal es mucho mayor en tzotzil que en tzeltal, lo que nos hace inferir una mayor antigüedad para aquella lengua. Observemos, como ejemplo, la palabra para "agua":

En Tzeltal	(cualquier dialecto)	ja′
En Tzotzil	dialecto de Pantelhó	jo′
	dialecto de Chamula	vo′
	dialecto de Mitontic	wo′

Y así como en la fonética hallamos tan graves diferencias, lo mismo las tenemos en otros aspectos que afectan a la constitución de la lengua. La densidad de comunicación en la comunidad de habla tzotzil sería aparentemente menor, sin que exista más que una posibilidad de diferenciación debida al sector geográfico de comunicación ya que, como en el caso del tzeltal, el sector social no tiene acción negativa en el proceso de interrelaciones glóticas personales. La mayor diferenciación dialectal del tzotzil parece probar su mayor antigüedad con respecto al tzeltal.

La Comunidad de habla nacional

La comunidad de habla nacional tiene un tamaño que comprende cerca de 25 millones de miembros, distribuídos por todo el país. Dadas las condiciones históricas de la lengua española, así como el que sea un vehículo glótico de difusión cultural tan importante, la comunidad de habla que por su intermedio se constituye en nuestro territorio, no termina en las fronteras de éste y se presenta en 22 países y en multitud de grupos aislados. Resulta entonces que, en su conjunto, la comunidad de habla española tiene alrededor de 150 millones de participantes. Los componentes de esta enorme comunidad de habla presentan las características étnicas más diversas, pudiéndose asegurar que en su seno están comprendidos miembros todos de los orígenes territoriales. Es fácil comprender que las probabilidades de diversificación dialectal en una comunidad de habla de tal tamaño, que abarca millones y millones de kilómetros cuadrados de territorio, son mayores, por cuanto que la densidad de comunicación tiene que ser necesariamente más difusa. Tal situación es, sin embargo, superada por el gran adelanto tecnológico de las sociedades que pertenecen a esta comunidad de habla, el que, a través del cinematógrafo, la radio, la televisión, el telégrafo, el teléfono, el cable, los vehículos de transporte y la imprenta, les permite la comunicación ininterrumpida, así sea entre las regiones más lejanas.

Como todo idioma, la lengua española presenta una definida tendencia a la diversificación dialectal; esto hace que nos encontremos con un número de hablas regionales que, debido al ya mencionado progreso tecnológico y a su acción cohesiva en lo lingüístico y en lo cultural, no han llegado a ser mayores. Refiriéndonos a las condiciones concretas de nuestro país, parecen haber, *grosso modo*, y sobre todo considerando las características fonéticas suprasegmentarias de la entonación, seis diferentes zonas dialectales de la comunidad de habla nacional: 1º La Zona del Centro y del Occidente 2º La Zona del Norte; 3º La Zona costeña del Pacífico; 4º La Zona costeña del Atlántico; 5º La Zona de Yucatán, y 6º La Zona del Sureste que es la que nos interesa, dado el tema que venimos tratando.

La zona del Sureste podría dividirse en diferentes sub-zonas, una de las cuales sería la del Estado de Chiapas que se identifica mayormente con la zona Centro-Americana de la comunidad de habla española por la ocurrencia de regionalismos, de voces de origen indígena comunes y por el uso del *voseo* (tratamiento de *vos* para la 2ª persona del sg.). Esta es la parte de la comunidad de habla nacional que convive con las comunidades de habla tzeltal y tzotzil.

Si bien es cierto que el sector geográfico de comunicación ha sido superado en líneas generales por la comunidad de habla nacional, no podemos decir lo mismo en cuanto al sector social de comunicación del cual subsisten aún remanentes en las formas de habla regional. Así en la propia Ciudad de Las Casas, epicentro económico de la región Tzotzil-tzeltal, hallamos diferenciaciones según el estatuto social, determinado por factores de toda índole, económicos, políticos, educativos, y aún, en ciertos casos, la suposición de nobleza, que conduce a una diferenciación aristocrática. Es evidente la variación en las expresiones usadas por la gente cuya capacidad económica les ha permitido una educación minuciosa, localizada generalmente en el centro de la Ciudad y en los barrios más significados, La Merced y Santa Lucía, con respecto a la de los habitantes de los barrios periféricos, en algunos de los cuales puede aún notarse un gran número de hablantes de la lengua tzotzil. Asimismo, son evidentes las diferencias de habla entre un acaudalado comerciante, un bolerito del parque, un tejedor de prendas, un profesor de la Preparatoria y una vendedora del mercado. Un caso paralelo puede encontrarse en las relaciones glóticas interpersonales entre la señora de casa y su criada: las formas de habla en que una de ellas se comunica con la otra son diferentes, diferencia condicionada por el estatuto social que, en lo lingüístico, determina lo que hemos llamado sector social de comunicación. En las zonas rurales de la región podemos darnos cuenta inmediatamente de una serie de diferencias léxicas en el habla de los campesinos que laboran independientemente y aquéllos que forman ejidos. Los primeros tienden a conservar formas más arcaicas de expresión para designar objetos e inclusive para expresar ciertas ideas; los segundos, en virtud de la gran influencia transculturadora que ejerce la institución ejidal aún en el aspecto del habla, debido a la terminología que lleva consigo, tienden a acercarse más a la comunidad general de habla nacional, saltando el escollo del regionalismo.

Es con todas estas variantes de la comunidad de habla nacional en la región, que el indígena tzeltal y el indígena tzotzil, pertenecientes ellos mismos a comunidades de habla diferente, se ponen en contacto.

Transculturación lingüística y sus obstáculos

El fenómeno de transculturación lingüística que logra su mayor desarrollo en la *concentración lingüística,* es decir, en el cumplimiento unilateral a favor de una lengua determinada en todo el proceso, tiene en su contra, en nuestra región, los siguientes factores:

1º El aislamiento geográfico, social, económico y político del indígena con respecto al ladino;
2º En el aspecto educativo, la falta de efectividad de la Escuela Rural en la castellanización;
3º En lo social y doméstico, el estatuto inferior de la mujer indígena que la deja rezagada con respecto al hombre en el proceso de concentración lingüística.

Habiendo ya hecho referencias al primero, ocupémonos del segundo de estos factores. Examinándolo, podemos notar que en la acción de la Escuela Rural, tanto en nuestra región como en todo el país, ha estado presente la relación *comunidad-escuela-individuo.* El enfoque empleado es el tradicional y unilateral: el individuo inmerso en una comunidad de habla nativa no tiene otro recurso para castellanizarse que acudir a la escuela en donde, en el mejor de los casos, se le someterá a un procedimiento de enseñanza formal para aprender el español como lengua extranjera, enseñanza que en la mayoría de las regiones indígenas del país estuvo en un principio en manos de maestros que inclusive ignoraban la lengua indígena correspondiente. Aún cuando el maestro maneje con fluidez la lengua nativa regional, la enseñanza del castellano en esas circunstancias es lenta, dura varios años y sus rendimientos son mínimos, siempre y cuando la cultura de la comunidad no se encuentre en transición.

El tercer factor tiene una base cultural y económica. La mujer participa en una amplia porción de la división del trabajo y constituye una fuerza poderosa para la conservación del bienestar doméstico. Pero, por otra parte, su rol social es acusadamente inferior ya que las instituciones indígenas más significativas no la toman en cuenta como participante activa. Tal situación conduce a su estatuto inferior en lo social, estando sujeta a la autocrática voluntad del hombre quien toma toda decisión importante. Queremos aclarar que ésta es la situación general, habiendo, desde luego, variaciones conspícuas. Como resultado de lo anteriormente expuesto las relaciones de la mujer con instituciones extrañas a la propia cultura de su grupo son menores, y, siguiendo esa pauta, su participación en la asistencia escolar es mínima, si no inexistente. Lo mismo sucede en cuanto a su intervención en otras actividades, por ejemplo las mercantiles, que podrían acercarla a la comunidad de habla nacional, actividades en las que generalmente está sujeta a la dirección del hombre.

Cómo ha abordado el Centro el problema

El problema de la integración nacional de grupos humanos que se expresan en lenguas diferentes y que tienen culturas diversas es de tal manera complejo que sólo una acción integral en todos los órdenes de la cultura, así como una política lingüística rigurosamente científica, pueden llevar a su solución. Una cultura es un conjunto de instituciones que están sujetas a una constante influencia recíproca y cuyo relativo equilibrio descansa en una serie de factores de cohesión entre los que descuella el factor económico. La lengua, que es la expresión glótica formal en que la cultura se manifiesta, puede seguir con asombrosa rapidez los más diversos desarrollos de ésta, desarrollos que dependen del adecuado ajuste del factor económico y del factor social en el proceso histórico de las instituciones que forman dicha cultura.

Ante esta consideración, el Centro Coordinador Tzeltal-Tzotzil ha buscado el soporte de las modernas ciencias sociales en su posición teórica y se esfuerza para apoyarse en la más rigurosa investigación de las condiciones sociales de los grupos a efectuar cuya promoción nacional se ha avocado. Lo mismo que se hace en lo económico, en lo agrícola, en lo educativo en general, bajo una concepción unitaria antropológica se hace en lo lingüístico, tomando en cuenta la experiencia histórica mexicana.

El enfoque lingüístico. El año de 1939 marca un importantísimo suceso en el devenir de las ciencias sociales mexicanas. Del 9 al 17 de mayo de ese año se desarrolló en la Ciudad de México la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas, con la participación de distinguidos investigadores nacionales y extranjeros. Durante las reuniones se discutieron problemas de monolingüismo, bilingüismo, alfabetización en las lenguas indígenas, adaptación de alfabetos, dialectología y la selección de un dialecto medio para zonas altamente diferenciadas, de selección de alfabetos, de conveniencias pedadógicas de la enseñanza en regiones indígenas, de aprendizaje de las lenguas vernáculas y de la lengua nacional, etc. Asimismo, de ellas originose la fundación del Consejo de Lenguas Indígenas, cuyas finalidades eran: *a)* efectuar estudios estructurales y sociales de las lenguas; *b)* contribuir a la solución de los problemas de la educación en tales lenguas; y *c)* entrenar investigadores; y originose también el Plan del Proyecto Tarasco, que con la premisa de que "el alfabetismo en la lengua nativa es el medio más eficaz para el desarrollo cultural de los grupos indígenas" proponía un plan de investigaciones y alfabetización de la zona tarasca, que en cuanto a la planeación científica ofrecía los siguientes aspectos:

Planeación científica. El proyecto se basa totalmente en el conocimiento de los hechos lingüísticos y sociales, incluyendo: *1)* Estudios gramaticales y lexicográficos; *2)* Estudios dialectológicos; *3)* Estudios de mono y bilingüismo; *4)* Estudios de la composición social; *5)* Estudios de la vida económica y social.

Como se ve, esta sección del Plan Tarasco nos muestra ya lo que en México era la aparición del *enfoque lingüístico* aplicado a un proyecto de mejoramiento e integración sociales de un grupo indígena.

El Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil, maneja hoy este enfoque lingüístico en función de su propio enfoque integral del problema indígena. El Centro ha desarrollado el instrumento hasta tal grado que, como se verá más adelante, afecta no sólo a ciertas fases de la educación formal, tales como alfabetización en lengua tzeltal y en lengua tzotzil, o como la castellanización escolar, sino a la misma educación informal.

Alfabetización en las lenguas nativas. Ya se ha hecho una adecuada presentación (Bibl. — a.l. En la pág. 43 se cita a Álvarez B.) de los comentarios que la crítica pedagógica y lingüística formuló en ocasión de la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas. Queremos repetirla aquí, sin que ello indique una completa aceptación:

"*a)* El indígena usa la lengua española como se usa cualquier instrumento, esto es, en la medida que sus necesidades se lo exigen;

b) Esa medida está determinada por sus relaciones con la población no indígena, que se reducen a las transacciones indispensables para asegurar la venta de su producción agrícola o artesana y para adquirir los artículos de primera necesidad;

c) Fuera de este acto mercantil, su vida entera se desarrolla en el ambiente de sus relaciones con la naturaleza y con sus hermanos de grupo y se expresa, con toda naturalidad, libertad y entusiasmo, en su lengua materna;

d) La adquisición de la lengua materna está ligada, de la manera más estrecha, a la formación de la psiquis infantil y por lo mismo, es el órgano por medio del cual se realizan los fenómenos del pensamiento y la emoción, o dicho de otro modo, es en ella en la que se piensa y se siente;

e) La adquisición de una segunda lengua es sólo un proceso de superposición de conceptos. El binlingüe sigue pensando en la lengua materna y al usar la otra procede por traducción;

f) El aprendizaje de la lectura y de la escritura es un proceso psicológico, complicado y difícil, que requiere, para realizarse con éxito, asentarse sobre la base de un lenguaje oral, ágilmente manejado, y que sea el medio habitual de expresión del pensamiento y de las emociones;

g) Estas condiciones sólo las reúne la lengua materna y por eso sólo en ella puede realizarse de una manera eficaz el aprendizaje de la escritura y de la lectura".

Estas formulaciones llevaron en la historia de la pedagogía mexicana a la creación oportuna del Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües —llamado en un principio Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas— en el que colaboraron tanto antropólogos como lingüistas avocándose a la resolución del problema de alfabetización de los indígenas en sus lenguas nativas —problema lingüístico— como un primer paso hacia su castellanización —problema cultural—. Solo tres proyectos, el tarasco, el maya y el otomí, tuvieron vigencia entre las actividades planeadas por aquel Instituto, y en la actualidad sólo uno —el Tarasco— se mantiene funcionando.

Pero todo el conocimiento y toda la metodología que aquella Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas dejara no se aprovechó sino hasta el año de 1949, después de la creación del Instituto Nacional Indigenista y con la fundación del Centro Tzeltal-Tzotzil, primero de sus Centros Coordinadores.

La alfabetización comenzó a realizarse en las escuelas del I.N.I., previos los necesarios estudios lingüísticos, en las lenguas tzeltal y tzotzil, respectivamente, impartiendo estos conocimientos los *promotores culturales*, indígenas preparados en la escuela e internado de la base administrativa del Centro Coordinador Indigenista, tanto por el personal de la dirección de Educación del Centro como por los lingüistas a su servicio. Así el programa se ponía en marcha en lo que al aspecto educativo formal lingüístico atañe.

Promotores Culturales

Nos hemos referido a los promotores culturales y debemos, así sea suscintamente, destacar su originalidad y actuación dentro de las labores educativas formales del Centro Tzeltal-Tzotzil en el aspecto lingüístico. El promotor cultural es un agente básico de cambio. Se le selecciona conforme a ciertos criterios y oportunidades entre los miembros de la comunidad indígena en que posteriormente prestará sus servicios y se le sujetará a un programa de entrenamiento, entre cuyas asignaturas se hallan la lectura y la escritura en la lengua tzeltal o en la lengua tzotzil, según el caso. Asimismo, se le hace aumentar su conocimiento de la lengua nacional y se le capacita para, a su vez, enseñar todo esto. En el aspecto formal de la educación, el promotor cultural es un agente de concentración lingüística cuya labor sigue los pasos sucesivos prescritos: primero, la alfabetización en la lengua na-

tiva y, segundo, la castellanización. En el aspecto informal, es introductor de nuevas técnicas que, abriendo un camino más amplio para la comunicación entre los miembros de las comunidades de habla indígena y la comunidad de habla nacional, propician la concentración lingüística a la par que la transculturación en los demás aspectos. Perteneciendo el promotor a la comunidad en que coadyuva al proceso de cambio social y cultural, goza de la confianza y respeto de las gentes, con lo que se avanza más allá de la simple relación comunidad-escuela-individuo de que hablábamos más arriba, pues esta relación, que en el caso de la Escuela Rural era notoriamente incongruente en lo institucional desde el punto de vista de la cultura indígena, en el caso de las Escuelas del I.N.I. manejadas por Promotores Culturales es una innovación que ha venido probando sus condiciones de aceptabilidad y adaptación.

Castellanización

Pasemos ahora al problema de la castellanización.

Bajo la acción del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil, el proceso de castellanización se cumple mediante dos desarrollos educativos de tipo paralelo, conforme al enfoque integral, antropológico, de la adaptación de las culturas indígenas a la cultura nacional, que maneja el INI. Estos dos desarrollos educativos son, el *formal*, que, como ya hemos señalado, tiene como vehículo la enseñanza escolar, y el *informal*, que es el resultado de la concurrencia de una serie de acciones en lo económico, en lo social, en lo político, etc., que catalizan el paso de los miembros de una comunidad de habla —tzeltal y tzotzil— a otra —española, nacional—, lográndose así el cumplimiento del proceso de aculturación lingüística, en el sentido lengua indígena-lengua nacional.

Con aquel enfoque integral se hace relevante la relación *comunidad —centro regional— ambiente nacional*. El individuo aislado no existe, es parte viva de una comunidad. La comunidad, a su vez, no es ninguna isla social, separada por completo de cualquier otro grupo humano; la comunidad indígena está inmersa en una región natural de la cual es centro director una comunidad ladina más desarrollada, donde el español constituye la comunidad de habla, o donde se habla preferentemente. Comunidad y centro regional entran en contacto y hay mutuas aportaciones en el proceso del intercambio cultural. Es entonces cuando tienen lugar la transculturación y la concentración lingüísticas. Sin embargo, la transformación lingüística tiene un carácter limtado en estos contactos de la comunidad y el centro regional;

contactos que están casi siempre reducidos a las necesidades del intercambio comercial y a los sectores masculinos (la mujer no comercia determinados artículos, por ejemplo, el trigo), o sólo a las mujeres (la mujer vende la fruta o la loza). No hay ninguna preocupación por dotar al indígena de elementos que lo posibiliten para penetrar en los avances intelectuales (literarios, artísticos, etc.) del centro regional dominante, ni mucho menos para integrarlo al mundo de las valoraciones que constituyen la nacionalidad mexicana.

La relación *comunidad-centro regional* está limitada por las relaciones de dominación y explotación que caracterizan en lo económico y en lo social a la convivencia de la comunidad indígena con el Centro regional.

La relación *comunidad-centro-regional-ambiente nacional* es más amplia: supone la eliminación de las barreras locales o regionales y la interpenetración de influencias que proyectan a la comunidad más allá de los límites estrechos de su región natural-cultural. Los caminos y carreteras, los servicios públicos —salubridad, defensorías indígenas, escuelas, transportes—, los comercios liberados de la cerrazón regional, toda la acción indigenista, en fin, crean un ambiente institucional tal que *permite el aprendizaje del español de manera masiva* y en un período más rápido que no tiene término de comparación con la acción de la escuela por sí sola.

La planificación de la labor indigenista debe siempre tener presente esta circunstancia en lo que al proceso de castellanización se refiere.

El lingüista como colaborador de las diversas secciones.

La acción del Centro Indigenista se realiza a través de varias secciones cuya labor se planea conjunta y coordinadamente, y entre las que contamos a la Dirección de Economía, la Dirección de Educación, la Dirección de Salubridad, el Departamento de Agricultura y el Departamento de Caminos. Dadas las características de la región, en que conviven tres comunidades de distinta habla, todas estas secciones necesitan para el desenvolvimiento de su labor de la ayuda del lingüista, tanto para la propaganda, a través de discos, de hojas sueltas, de folletos o de libros, como para facilitar la directa comunicación inter-personal mediante el aprendizaje de nociones de las lenguas tzeltal y tzotzil, y, por el contrario, con la presentación adecuada de la lengua nacional a los indígenas que acuden a las escuelas del INI.

Otra sección que debe usar todo el beneficio de la lingüística es la de Ayudas Audio-Visuales. Dentro de ésta, se halla el Teatro Petul, recurso escénico de diversión, enseñanza y resolución de problemas

específicos (v. Bibl. c-4). La preparación de obrillas en lenguas indígenas puede inclusive adaptarse convenientemente a las variaciones dialectales del tzotzil y del tzeltal.

El lingüista como investigador.

Para estar en posibilidades de prestar esta ayuda, el lingüista tiene que realizar investigaciones arduas y minuciosas de las lenguas que pretende manejar. Para ello tiene, en un principio, que selecionar sus informantes. Hay dos clases bien definidas de éstos, caracterizadas conforme a su situación personal ante las comunidades de habla que coexisten. La primer clase es la de aquellos que ya hablan —parcial o completamente— la lengua nacional, es decir, que ya pertenecen a la comunidad de habla nacional. Depende de la correcta aplicación de las técnicas de análisis lingüístico el que pueda obtenerse el mayor beneficio de estos informantes en las primeras fases de la investigación. El conocimiento de la lengua nacional puede haber afectado, sobre todo en el aspecto fonético, el habla del indígena bilingüe, y, debido a la acción de la ley del menor esfuerzo, sus informaciones pueden tener, ante la dilación y dificultades del análisis lingüístico morfológico y sintáctico, a presentar formas simplificadas de su propio idioma y traducciones inadecuadas a la lengua común.

La otra clase de informantes es la de quienes aún no conocen la lengua nacional. Estos informantes son útiles, cuando ya se tiene un manejo preliminar del idioma indígena, para cotejar las informaciones de los primeros y para superar sus fallas y, a veces, sus invenciones lingüísticas.

Ahora bien, el primer paso que se da después de conseguir un informante idóneo, o un grupo de ellos, es el de realizar el análisis fonético de la lengua en cuestión. Efectuado éste, se procede a la selección de un alfabeto que debe adecuarse a las características fonémicas del idioma indígena, a la vez que —en nuestro caso— a ciertos usos abecedáricos del idioma nacional. El resultado de este término medio es lo que se llama un *alfabeto práctico*. Con su adopción para escribir la lengua nativa se da también un paso muy anticipado para facilitar el proceso de castellanización posterior. Claro está que al principio de su análisis y a través de todo su trabajo, el lingüista usará la *escritura fonética*, que le brinda una manera científica de representar todas las posibles variaciones dentro del sistema fonético del idioma que se investiga.

Después, el lingüista efectúa —asegurado su alfabeto— el análisis de frases, aisladas y en contexto, que lo lleva a conocer las caracterís-

ticas morfológicas y sintácticas de la lengua. Éstos son los análisis morfológico y sintáctico, cuya efectuación debe apoyarse en el más riguroso método científico.

Ya desde esta fase el lingüista comienza a entrar en los dominios de la semántica y la correlación formal *lengua-cultura* se hace evidente en una serie de aspectos, por lo que, en general, a esta altura de la investigación, el técnico debe tener presente una serie de datos que se basan en análisis restrictos, el lingüista procede a colaborar con las diversas secciones del Centro Coordinador para realizar la labor de difusión, y de propaganda en las lenguas indígenas regionales y en sus dialectos, para preparar las cartillas para la alfabetización en lengua nativa y para castellanización, materiales graduados de acuerdo con la Dirección de Educación del Centro, y para hacer una presentación fácil de la propia lengua aborigen con el objeto de que ésta sea aprendida progresivamente por el personal de Centro, política que estamos comenzando a aplicar (v. Bibl.: c-2) como una herramienta más que facilita nuestra acción indigenista.

Otra actividad lingüística del Centro Coordinador Tzeltal-Tzotzil es la difusión entre el personal técnico, mediante conferencias no especializadas, de conocimientos adecuados sobre los problemas lingüísticos tanto generales como de aquellos que afectan a la región tzeltal-tzotzil. Lo mismo se hará en lo futuro en lo que respecta al personal de base. Pero puede decirse que el mayor éxito en esta clase de actividades se ha tenido con motivo de las pláticas que se dieron a los maestros rurales del estado de Chiapas, con lo que la difusión de aquella clase de conocimientos adquirió una mayor importancia (Bibl. c-3). Estas actividades serán también incrementadas por el Centro Coordinador Indigenista como una etapa más de su programa de desarrollo integral.

APÉNDICE

Libros y Folletos sobre o en Lenguas Tzeltal y Tzotzil, publicados por el Centro Coordinador Indigenista de Chiapas:

1.—*Guía del Promotor;*
2.—*El Bosque* (en tzeltal)
3.—*El Bosque* (en tzotzil)
4.—*Ja'te ya xtuun ta yok kareta* (la carreta, en tzeltal)
5.—*kuxi li karose* (la carreta, en tzotzil)
6.—*Campaña pro Árboles Frutales* (en tzeltal)
7.—*Campaña pro Árboles Frutales* (en tzotzil)
8.—*Aniversario de la Independencia de México* (en tzeltal)

9.—*Aniversario de la Independencia de México* (en tzotzil)
10.—*Te texa* (en tzeltal)
11.—*Te texa* (en tzotzil)
12.—*Instructivo para el uso del Material en la Enseñanza del Español.*
13.—*Tajlumaltik* (Nuestros Pueblos)
14.—*Tajbontik* (libro Auxiliar)
15.—*¡Hablemos en Tzeltal!*
16.—*Primera Cartilla Tzeltal.*
17.—*Segunda Cartilla Tzeltal.*
18.—*Primera Cartilla Tzotzil.*
19.—*Segunda Cartilla Tzotzil.*
20.—*Cartilla Tzotzil 2.* Dialecto de Zinacantan
21.—*Cartilla Tzotzil 3.* Dialecto de Zinacantan
22.—*Cartilla Tzotzil 3.* Dialecto de Chamula
23.—*Cartilla Tzotzil 3.* Dialecto de Chenalhó
24.—*Constitución de los Estados Unidos Mexicanos.* (En Tzeltal.)

BIBLIOGRAFÍA

a.—Aguirre Beltrán, G.: 1. *Teoría y Práctica de la Educación Indígena.* Mim., 1953.—2. *Teoría de los Centros Coordinadores.* Mim., 1954.
b.—Bloomfield, L.: *Language,* 1933.
c.—Castro G., C. A.: 1. *Lengua y Cultura.* Mim., 1954.—2. *¡Hablemos en Tzeltal!* Cuaderno 1. Lecs. práct. de conversación en lengua tzeltal, 1955.—3. *Educación y Lengua.* 8 conferencias a los Maestros rurales de Chiapas, dictadas durante abril de 1955.—4. *Las Metas del Teatro Petul.* Mim., 1955.
d.—Filólogos y Lingüistas: *Memoria de la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas,* 1940.
e.—Jiménez Moreno y Othón de Mendizábal: *Mapa Lingüístico de la América del Norte,* 1939.
f.—Lehmann, W.: *Die Sprachen Zentral-Amerikas,* 1920.
g.—Meillet y Cohen: *Les Langues du Monde,* 2ª ed., 1953.
h.—Sapir, E.: *El lenguaje,* 1954 (en español).

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLIED ANTHROPOLOGY IN MEXICO, a paper presented by *Alfonso Caso* and *Gonzalo Aguirre Beltrán* at the American Anthropological Society's Annual Meeting, held at Boston, Mass., Nov. 19, 1955.

This is profoundly and comprehensively a challenging and encouraging statement. I am certain that no other country to the present can offer to the mind of the world anything which equals that record. Well I know, of course, how incomplete, unfinished and even insecure the achievement must appear to Caso and Beltran. But I am satisfied that the record is more broadly based and more genuinely empirical than any other nation can offer as yet. And I am glad to see the contuinity of the record, from its beginnings through Gamio's *La Población del Valle de Teotihuacán* in 1922, made so definitive; and also the close relatedness of the record to the firmly established and yet still unfinished Mexican revolution.

As I would only be repeating what is better said in the document, if I said more here, I merely add that the central role of anthropology, by its intervolvement with all of the other human and natural sciences; the need for training at different levels of professionalism; the fundamental importance of the participation of the community, the citizenry; and the need for a diversity of experimental situations geographical and cultural, with the cumulating of the experience of these diverse centers: all this is better said in the Caso and Beltran document.

I remark with some sadness, that in the United States commencing in 1941, enterprise as definitive and comprehensive went forward in the United States Indiand field for a number of years. The record of that enterprise is given in the *Inter-American Indian Institute's* publication, *Personality and Government*, by Laura Thompson. Political changes and the resistances of crystalized professionalism brought that effort in the United States to a temperary ending, and nothing comparable to it is now going ahead in this country. The next nearest approach would be that work centering on health but embracing everything else, in a limited region of the Navajo reservation, under the leadership of D'Arcy McNickle and associates of the American Indian Development. It is a modest enterprise, reported with extreme humility, but a deeply significant one, I believe. But I conclude these remarks with an expression of renewed admiration and gratitude toward that ever-expanding, ever-depending and ever more precise, cumulative enterprise in Mexico, described in the Caso and Beltran document. This view, as I know, is equally that of Laura Thompson.

John Collier.

ARTE PRIMITIVA BRASILEIRA, por *Odorico Pires Pinto*. Edição da Revista do Arquivo Municipal São Paulo, Brasil, 1955. 245 pp., con ilustraciones.

La presente obra, fruto indudable de ardua preparación, aparece como una verdadera síntesis que va desde los orígenes más remotos del arte en la prehistoria, en el paleolítico o en las tres épocas clásicas: auriñacense, solutrense y magdaleniense con el objeto de situar debidamente el arte primitivo en sus características netas como tal; el material en relación con la técnica que este mismo impone, la ingenuidad como proceso evolutivo en el niño, la cual puede ser dividida en normal y patológica; la visión interpretativa completamente diversa entre el primitivo y el civilizado, el simbolismo supeditado a la religión, al fetichismo y a la magia, como resultado del terror a las fuerzas naturales o como representación de divinidades primarias ya zoomórficas o antropomórficas. El estilo lo define el autor como la influencia sufrida por el artista de acuerdo con el ambiente y con su estado psicológico, influyendo en el primitivo mucho más el ambiente con el simbolismo imperante.

Pasa en seguida a examinar los orígenes del hombre americano a través de las diversas teorías antropológicas y a fijar el arte primitivo brasilero entre el arte amerindio, discutiendo el tema de la arquitectura entre los pueblos más avanzados de México al Sur. Entra propiamente en materia con una Introducción al Arte Primitivo brasilero, del cual dice que es en todo semejante al arte indígena, que es único, pero que tiene su individualidad tribu por tribu, y que esta personificación da una idea de su área de especialización indicando pertenecer a una de las varias familias brasileras clasificadas por la Etnografía: agrupadas en 102 para los Tupi, 54 para los Gê, 14 para los Caraiba, 40 para los Nu-aruak, 28 para los Kiriri, 31 para los Pano, 10 para los Guiacurú, 2 los Goitacá, 3 los Carajá, 3 los Bororó y 8 los Nambiquara. En la imposibilidad de analizar tal número de manifestaciones, el autor divide su análisis en dos grupos: los históricos y los actuales.

A las manifestaciones del primer grupo les llama *Arte Pre-cabralense*, y las trata en los siguientes subcapítulos: *Histórico*, en el que aporta datos sobre la Arqueología brasilera y los investigadores que se enfrentaron al problema; *Arte rupestre*, ya de la costa ya del centro del territorio con representaciones de la fauna local; *Sambaquis*, o sean los yacimientos de valvas de ostra en la Isla de San Amaro, Estado de San Pablo, que proporciona indicios de una cultura rudimentaria, manifestada en utensilios de barro decorados de una manera primaria, arcaica podría decirse; *Arte de la cerámica*, que determina la transición

para el trabajo de los metales, indica la evolución de la cultura de pueblos nómadas a pueblos sedentarios, la señala el autor como arte puramente utilitaria, pero de un alto sentido estético; *Marajó*, la isla que entrega el capítulo más avanzado desde el punto de vista de la estética para el arte primitivo brasilero, el cual, por sus calidades, determina un estilo que se señala por su horror al vacío; *Santarém*, esta cerámica puede ser considerada como de estilo barroco en relación con la anterior, que viene a ser clásica; se complica con la ornamentación al relieve y se enriquece con multitud de motivos animales y de figuras humanas al grado que se torna en un estilo más bien escultórico que pictórico. Y concluye el capítulo con consideraciones sobre otras áreas, tales como las de caviana, maracá y camutins.

Ya en detalle trata el arte de los tupis, gês, caraibas y otras familias. Los primeros, preocupados hondamente por la ornamentación, muestran en sus trabajos de arte plumaria un gran desarrollo estético, lo mismo en el arte del tejido con hilo de algodón de colores que en el de hoja de palma para uso doméstico. Por ser tribu guerrera la de los gês poseen apenas un arte rudimentario de cerámica funeraria y de talla en madera en sus arcos y flechas; su mejor expresión artística es musical y coreográfica.

En igual caso están los caraibas, que por iguales razones no han evolucionado ni sus artes ni sus industrias. Y en cuanto a las otras familias, los nu-aruak se distinguen por su cerámica de fina decoración y por el trenzado de fibras con que fabrican redes.

Los guaipuru, no obstante lo basto de sus productos, mantienen ciertos rasgos y símbolos en sus urnas funerarias y cerámica rudimentaria. Los goitacá, feroces guerreros, hacían de sus arcos y flechas objetos ornamentados; adornándose ellos mismos con plumas, pieles, collares y brazaletes de dientes de animal. Entre otras muchas familias distingue el autor los carajá, con algunos rasgos propios en sus grabados, dibujos, arreglo en sus tocados de pluma y ornato de sus utensilios; los bororo de Mato Grosso, por su pintura en colores variados, ornato de plumas y decoración de sus arcos.

Enfocando el arte de los contemporáneos, expone las influencias que han sufrido por la vecindad de otros pueblos y la civilización actual; cómo conservan sus arcos tradicionales, cómo no han perdido sus caracteres ni su simbolismo, cómo se mantiene su arte plumaria y su tejido al par que su tatuaje apenas reavivado en las fiestas funerarias, explica también la rudeza y simplicidad de la cerámica, lo poco evolucionado de la arquitectura, del tallado en madera; la decadencia artística de algunas tribus nu-aruak y cómo los uaitacu de la Sierra Norte han mejorado sus motivos decorativos en formas animales, y

cómo la cerámica, el tejido y la escultura no han superado su etapa anterior.

En el último capítulo, *La expresión artística*, se ilustran los seis aspectos fundamentales del arte indígena brasilero: arquitectura, cerámica, plumaria, tejido, trenzado y escultura, aportando dibujos y fotografías que aclaran la técnica de ejecución. La tipología de la habitación queda reducida a tres grupos con tres formas para el primero, dos para el segundo y uno para el tercero, yendo de lo simple a lo complejo y culminando con la influencia europea de las casas cuadrangulares. La cerámica queda referida sólo a las culturas de Marajó y Santarém; la primera basta para representar a un pueblo como creador de expresiones artísticas, con una sensibilidad sobresaliente. La plumaria viene a ser el sentimiento estético perfecto del indio brasilero, utilizándola en su tocado individual; este arte como industria no desmerece ante los demás pueblos primitivos de América. Como arte privativo de las mujeres, el tejido ha llegado a ser una industria con una técnica propia, en la que es empleado el hilo de algodón teñido de varios colores; representa el punto más avanzado de este arte, la manufactura de redes.

El arte de la cestería o trenzado de palma viene a ser un arte utilitario sin otro sentido estético más profundo. El autor señala dos grupos de objetos confeccionados con hojas de palmera y con dobles hilos combinados. El primero, conocido con el nombre de "cuadrilátero de Schmidt", utiliza las tiras de palma dos a dos y con ambas técnicas han sido fabricados canastos, sopladores, esteras y toda aquella sucesión de objetos utilizados por los indígenas.

Por último, la escultura aparece empleada más frecuentemente en el embellecimiento de ciertas piezas de barro de la cerámica de Santarém, en utensilios guerreros y otros que encierran un simbolismo especial. Son raras las piezas con fines religiosos, y las que conocemos talladas en madera tienen un concepto bastante ingenuo y una técnica ruda.

En fin, la obra en conjunto está perfectamente desarrollada por el autor, enfocada hacia el arte indígena en general y brasilero en particular, ha sido lograda plenamente, apoyándose en datos de cronistas, historiadores y viajeros; pero más que nada en un conocimiento profundo de la materia.

Vicente T. Mendoza

ANUARIO DE LA SOCIEDAD FOLKLÓRICA DE MÉXICO, publicado por *Vicente T. Mendoza* y *Virginia Rodríguez Rivera*. Vol. IX, México, 1954. 193 pp.; Vol. X, México, 1955. 182 pp.

Enviados por el infatigable y benemérito Prof. Vicente T. Mendoza,

Presidente de la Sociedad Folklórica de México, han llegado a nuestra redacción los dos últimos Anuarios de dicha organización científica.

Su contenido puede describirse como un rico arsenal de información acerca de las más interesantes tradiciones de no pocas comunidades de México y otros países de América. Lo más importante desde nuestro punto de vista son los estudios que se refieren a costumbres, creencias, fiestas, etc., de grupos indígenas. Así, por ejemplo, encontramos especialmente interesante la narración popular transcrita por el Prof. Pimentel, titulada "Le robaron su Nahual", procedente de la Comunidad Indígena de Plan de Oyonó, Municipio de Ocozocoautla, Chiapas, México, en la que se trata y esclarece el tema del nahual, considerado como una especie de personalidad doble. Idea que hemos encontrado ya en narraciones pre-hispánicas tan antiguas como la del viaje de Quetzalcóatl al Mictlan en busca de huesos para la nueva creación de los hombres.

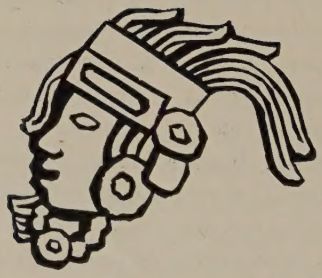
Así como este ejemplo aducido, que pone de manifiesto la supervivencia de una antiquísima concepción precolombina, pueden encontrarse también en los dos últimos Anuarios de la Sociedad Folklórica, bajo las clasificaciones de *narración tradicional, música, danza tradicional, drama tradicional, creencias, medicina, costumbres* y *fiestas*, etc., no pocos datos de valor inestimable para la más cabal comprensión de la mentalidad indígena. Lo que es precisamente, según creemos, una de las más importantes finalidades del estudio del folklore. En relación con esto, citaremos también un trabajo del mismo Prof. Mendoza, en el que estudia sobre la base de las crónicas y relaciones de los primeros misioneros, el tema tan importante del alumbramiento en el México de antaño, asunto que después compara con la información que se posee sobre el mismo punto en la actualidad, para sacar pertinentes conclusiones que mucho ayudan a comprender todos los factores religiosos, literarios, festivos, etc., ligados con el parto. La importancia de un semejante estudio, desde el punto de vista del indigenismo, se verá con sólo recordar cómo es precisamente este tema de la capacitación que debe darse a las comadronas y parteras rurales, algo de lo que más ha preocupado a la Dirección de este *Instituto*. Y la mejor manera de comenzar esos cursos de capacitación será sobre el fundamento de un estudio directo que permita al instructor conocer todas las prácticas tradicionales, estudiadas por el folklorólogo, para aprovechar de ellas lo útil y hacer a un lado, sin herir la susceptibilidad indígena, lo nocivo y peligroso.

Otro interesante trabajo nos ofrece también la Sra. Virginia Rodríguez de Mendoza, titulado "Creencias Populares en Jalisco", en el que estudia cuidadosamente las creencias anteriores a la Conquista y

las aportadas por los españoles, con miras a descubrir aquellas que son resultado de la fusión de las dos culturas. Su investigación, vale la pena repetirlo, pone de manifiesto lo arraigado de incontables supervivencias culturales precolombinas, que afloran hoy día no sólo en el alma indígena, sino también en la del mestizo, que constituye la mayoría de la población mexicana.

Haciendo así hincapié en el gran valor práctico de los datos recogidos por el folklorólogo que muestran innumerables aspectos de las instituciones tradicionales de los indígenas, no podemos menos que reconocer su importancia y de felicitarnos de contar en México con una entusiasta Sociedad Folklórica, de la que son alma su Presidente, el Prof. Vicente T. Mendoza y su esposa, la Sra. Virginia Rodríguez de Mendoza, Secretaria perpetua de la misma Sociedad e investigadora asidua del folklore mexicano, como lo atestigua su abundante bibliografía.

Miguel León Portilla



11. *Personality and Government. Findings and Recommendations of the Indian Administration Research*, by LAURA THOMPSON. Prólogo de John Collier. 1951. XVIII + 230 pp. México: $ 15.00 — Otros Países: Dls. 2.00.
12. *Legislación Indigenista de Colombia.* Introducción crítica y Recopilación de ANTONIO GARCÍA. 1952. 88 pp. México: $ 4.00 — Otros Países: Dls. 0.50.
13. *Ensayos sobre Indigenismo*, por JUAN COMAS. Prólogo de Manuel Gamio. 1953. XIV + 272 pp. México: $ 20.00 — Otros Países: Dls. 2.50.
14. *Índice del ramo de Indios del Archivo General de la Nación (México). De 1590 a 1597.* Tomo II. Recopilado por L. CHÁVEZ OROZCO. 412 pp. 1953. México: $ 15.00 — Otros Países: Dls. 2.00.
15. *El embarazo, el parto y el recién nacido. Manual para parteras rurales*, por LEO ELOESSER, EDITH GALT e ISABEL HEMINGWAY. 1954. 148 pp. México: $ 4.40 — Otros Países: Dls. 0.35.
16. *Guía de enseñanza para el libro "El embarazo, el parto y el recién nacido. Manual para parteras rurales"*, por LEO ELOESSER. 1954. 48 pp. México: $ 1.90 — Otros Países: Dls. 0.15.
17. *Legislación Indigenista del Ecuador.* Recopilación de ALFREDO RUBIO ORBE. Prólogo de Gonzalo Rubio Orbe. 1954. 115 pp. México: $ 5.00 — Otros Países: Dls. 0.50.
18. *Legislación Indigenista de Guatemala.* Recopilación de JORGE SKINNER-KLÉE. México, 1954. 135 pp. México: $ 6.00 — Otros Países: Dls. 0.75.
19. *Los Congresos Internacionales de Americanistas. Síntesis histórica e Índice Bibliográfico General (1875-1952)*, por JUAN COMAS. México: 1954. LXXXIV + 224 pp. y 16 láminas. México: $ 15.00. — Otros Países: Dls. 2.00.
20. *Índices Analíticos de Materias y Onomástico de "América Indígena" y "Boletín Indigenista" (1941-1953)*, preparados por MIGUEL LEÓN PORTILLA. 1954. 196 pp. México: $ 6.00 — Otros Países: Dls. 0.75.
21. *Pregnancy, Childbirth and the Newborn. A Manual for Rural Midwives*, by LEO ELOESSER, EDITH GALT and ISABEL HEMINGWAY. 1955. 151 pp. México: $ 5.00 — Otros Países: Dls. 0.40.
22. *Teachers' Guide for Pregnancy, Childbirth and the Newborn. A Manual for Rural Midwives*, by LEO ELOESSER. 1955. 48 pp. México: $ 3.00 — Otros Países: Dls. 0.25.
23. *Programas de Salud en la Situación intercultural*, por GONZALO AGUIRRE BELTRÁN, 1955. 191 pp. México: $ 6.00 — Otros Países: Dls. 0.75.
24. *Seminario sobre Problemas Indígenas de Centroamérica, celebrado en San Salvador* (27 de junio a 2 de julio de 1955). 1955. 18 pp. México: $ 1.00 — Otros Países: Dls. 0.10.

EDICIONES ESPECIALES
DEL
INSTITUTO INDIGENISTA INTERAMERICANO

Niños Héroes, 139
México 7, D. F.

1. *Las instituciones democráticas de los indígenas mexicanos en la época colonial*, por Luis Chávez Orozco. 1943. 61 pp. México: $ 2.00 — Otros Países: Dls. 0.25.

2. *Exploración económico cultural en la región oncocercosa de Chiapas, México*, por Manuel Gamio. 1946. 46 pp y 3 Mapas. México: $ 2.00 — Otros Países: Dls. 0.25.

3. *The Health and Customs of the Miskito Indians of Northern Nicaragua: Interrelationships in a Medical Program*, por Michel Pijoan. 1946. 54 pp. (Agotado).

4. *Indios do Brasil*, por Amílcar Botelho de Magalhães. 1947. 96 pp. México: $ 4.00 — Otros Países: Dls. 0.50.

5. *Consideraciones sobre el problema indígena*, por Manuel Gamio. 1948. 138 pp. México: $ 6.00 — Otros Países: Dls. 0.75.

6. *Códice Osuna*. Edición con 158 pp. de texto inédito y 80 pp. de paleografía. Prólogo de Luis Chávez Orozco. 380 pp. 1947. México: $ 32.00 — Otros Países: Dls. 4.00.

7. *Bibliografía morfológica humana de América del Sur*, por Juan Comas. 2 Tomos: I) 2,791 referencias y tres índices analíticos; II) Atlas con 8 mapas sobre caracteres somáticos. 230 pp. 1948. México: $ 48.00 — Otros Países: Dls. 6.00.

8. *Estudio comparado entre el derecho azteca y el derecho positivo mexicano*, por Carlos H. Alba. Principales disposiciones legales de los Aztecas pre-colombinos y su comparación con las leyes actuales de México. 140 pp. 1949. México: $ 8.00 — Otros Países: Dls. 1.00.

9. *Índice del ramo de Indios del Archivo General de la Nación (México). De 1534 a 1590.* Tomo I. Recopilado por L. Chávez Orozco. 394 pp. 1951. México: $ 15.00 — Otros Países: Dls. 2.00.

10. *La Piedra Mágica. Vida y costumbres de los Indios Callahuayas de Bolivia*, por Gustavo Adolfo Otero. Interesante estudio folklórico de este grupo etnográfico del Altiplano. XX + 292 pp. y numerosas ilustraciones. 1951. México: $ 15.00 — Otros Países: Dls. 2.00.